VOLUME 18 - EDIÇÃO 18 27 DE JUNHO DE 2024 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Benefícios de manter as crianças ativas durante as férias

Socialmente, as atividades físicas oferecem oportunidades valiosas para as crianças interagirem com os colegas e desenvolverem habilidades sociais importantes, como trabalho em equipe, cooperação, comunicação e resolução de conflitos. Participar de esportes ou atividades em grupo durante as férias não apenas promove a inclusão social, mas também ensina habilidades essenciais para a vida adulta.
Alguns temas que exploram a importância de manter as crianças ativas durante as férias:
Impacto na Saúde Física e Bem-Estar: Como a atividade física durante as férias pode promover hábitos saudáveis desde cedo, reduzindo o risco de obesidade e problemas de saúde relacionados.
Desenvolvimento Motor e Habilidades Físicas: Explorando como as atividades físicas durante as férias contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras, como coordenação, equilíbrio e destreza.
Benefícios Emocionais e Sociais: Discutindo os efeitos positivos da atividade física no bem-estar emocional das crianças, incluindo a redução do estresse e a promoção da interação social e habilidades de trabalho em equipe.
Impacto Cognitivo e Desempenho Acadêmico: Como o exercício regular pode melhorar a função cerebral, beneficiando a concentração, memória e habilidades de aprendizado, influenciando positivamente o desempenho acadêmico.
Exploração de Interesses e Desenvolvimento Criativo: Como as atividades físicas e recreativas durante as férias proporcionam oportunidades para as crianças explorarem novos interesses, desenvolverem sua criatividade e autoexpressão.
Equilíbrio entre Tecnologia e Atividades ao Ar Livre: A importância de equilibrar o tempo gasto em atividades físicas com o tempo de tela, promovendo um estilo de vida mais equilibrado e saudável desde cedo.

Promoção de Hábitos de Vida Saudáveis: Como manter as crianças ativas durante as férias ajuda a estabelecer hábitos de vida saudáveis que podem perdurar ao longo da vida, influenciando positivamente suas escolhas e comportamentos futuros.
Papel dos Pais e Educadores: O impacto do envolvimento dos pais e educadores na promoção da atividade física durante as férias, incentivando e apoiando as crianças em suas atividades físicas e recreativas.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial

EXPEDIENTE

1- **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

2- **REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS**
ALINE RENATA DE OLIVEIRA

3- **A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**
ALINE REZENDE NUNES

4- **METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
AMANDA ROBERTA RAIMUNDO DOS SANTOS

5- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TEA**
ANA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS

6- **A PSICOMOTRICIDADE NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SUPORTE I**
ANDREIA CONCEIÇÃO FERREIRA

7- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS**
ANDREIA CORTEZ DUARTE

8- **O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE NA SALA DE AULA**
ANDRÉIA MACIEL VIEIRA LIMA DA ROCHA

9- **EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ATRAVÉS DO MOVIMENTO E DA ALEGRIA**
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

10- **PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO**
AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS

11- **A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO DA SILVA

12- **CONTOS DE FADA: SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO**
CARMEN APARECIDA CAMPOS PASSOS

13- **A PRÁTICA DOCENTE VOLTADA PARA A INCLUSÃO**
CINTHIA CAROLINE GOMES LIMA DE OLIVEIRA

14- **PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ESPECTRO AUTISTA**
CORINA MARIA COELHO

15- **ATENDIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIAS ESCOLA-FAMÍLIA**
CRISTIANE RODRIGUES DO NASCIMENTO SOUSA

16- **A ARTE ENQUANTO LATÊNCIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA**
DAMIANA MATIAS LINS

17- **HARMONIA NA INFÂNCIA: A MUSICALIDADE COMO CAMINHO PARA A EXPRESSÃO, DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL**
ELIZANGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES

18- **ESTUDO SOBRE ENSINO APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA PSICOPEDAGOGIA**
ERIKA RODRIGUES DE FIGUEIROA GONÇALVES

19- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS**
FABIANA DIAS DE PAULA

20- **MÚSICA: FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO POR MEIO DESTE PROCESSO**
FABIANA PERES CERQUEIRA NASCIMENTO

21- **AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO**
FERNANDA DE LIMA MARQUES

22- **O PONTO DE VISTA EM OS PAPÉIS DE ASPERN, DE HENRY JAMES**
GABRIEL LINHARES DIAS

23- **CRIANÇAS CARENTES E A ESCOLA**
GICELIA GALDINA DOS SANTOS

24- **A DESCOBERTA DO MUNDO PELA MORDIDA: COMO LIDAR COM ELA?**
GISELE SOUZA SEABRA

25- **UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA E TRADICIONALISTA DA ALFABETIZAÇÃO**
HERALDO ABRÃO DA PAIXÃO

26- **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

27- **O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SUAS LIDAS**
IVONE ASSIS BRAZ

28- **PROFESSOR: ACOLHEDOR, CAPACITADO E APOIADO PARA DESENVOLVER O TRABALHO PEDGÓGICO COM BASE NA INCLUSÃO**
IVONEIDE SOUZA SANTOS

29- **ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
JACQUELINE ALINE SILVA GALDINO

30- **OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO**
JANICE DAS GRAÇAS DE JESUS ALVES

31- **A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM SALAS DE AULA NA ESCOLA COMUM**
JESSÉ GRILANDA BRITO

32- **INOVAÇÕES NA PSICOPEDAGOGIA HOSPITALAR E CARCERÁRIA: TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS PARA SUPERAR LIMITAÇÕES**
JUCINEIDE PEREIRA MENDONÇA

33- **APRENDIZAGEM MÚSICAL: INSTRUMENTO PARA O PROCESSO ENSINO**
JULIANA VENANCIO DE PAULA

34- **A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA PRÁTICA PREVENTIVA**
LAIS APRILE DA ROCHA

35- **MUSEU, EDUCAÇÃO E LÚDICO**
LENILDA DA SILVA

36- **A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS

37- **DIFICULDADE EM APRENDER CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO MÉDIO**
LEONOR BRUNELLI DE CARVALHO

38- **PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TEA**
LUCÍLIA PEREIRA ROCHA BARRETO

39- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA

40- **MOTRICIDADE LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA APARECIDA MARTINS PORTAS

41- **O LÚDICO COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA FATIMA FERREIRA BRAGA

42- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA LUCIENE DA SILVA

43- **O BRINCAR E A INFÂNCIA, CAMINHOS DE APRENDIZAGENS**
MARIA SOLINEIDE REBOUÇAS

44- **A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO ESCOLAR**
MARILENE DE SOUZA OSIRO

45- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇAO DE LEITORES: O EDUCADOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR DESDE E EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARINA ALVES CORREIA

46- **IMPORTÂNCIA DE UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA NA ALFABETIZAÇÃO**
MARLUCE BORGES DE BRITO

47- **BRINCAR E CANTAR – POR QUE É TÃO IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**
MAYNARA CHAVES FERREIRA

48- **A INTEGRAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO**
NATALY ANNE FRANCO REIS

49- **INCLUSÃO**
NAYARA RODRIGUES

50- **TDAH – TRANSTORNO DE DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO PROCESSO ESCOLAR**
NIZETE INÁCIO DOS SANTOS

51- **CHAPEUZINHO VERMELHO SOB OUTRO ÂNGULO**
PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA

52- **JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA VISÃO DE VYGOTSKY**
PAULA ANDRÉIA DA SILVA OLIVEIRA

53- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
REGINA LOPES DE LIMA BALDI

54- **LUDOPEDAGIA DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DE JOGOS E BRINCADEIRAS**
RENATA MELO DE ANGELIS LEMOS

55- **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA POSSIBILIDADES E DESAFIOS**
RODRIGO SOARES ROCHA

56- **A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA LIMA DE SOUZA

57- **GRAFISMO COMO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RUTH COSTA DA ROZA RIBEIRO

58- **A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM COMO EXERCÍCIO SOCIOPOLÍTICO EMOCIONAL**
SAMANTA PEREZ MOREIRA PEDRO

59- **A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA**
SANDOVAL GOMES DOS SANTOS

60- **A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA MIRANDA DE OLIVEIRA SILVA

61- **O ENSINO DA ARTE AFRICANA**
SARA ROSILENE CARDOZO DA SILVA

62- **A CULTURA AFRICANA: LUTAS E CONQUISTAS**
SILVANA DOS SANTOS DE LIMA

63- **A MAGIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA JORNADA PELO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
SILVANA EUCLIDES SERAFIM DA CONCEIÇÃO

64- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DA SILVA

65- **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA O ATENDIMENTO À CRIANÇA COM DISLEXIA**
SUELI SILVE PEREIRA

66- **O LUGAR DE RESISTÊNCIA DO TEXTO NO ENSINO DE LEITURA**
TALITA ZANATTA ALVES

67- **A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A AFETIVIDADE JUNTO AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA

68- **ABORDAGEM SOBRE O LETRAMENTO**
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

69- **ACESSIBILIDADE COMO CAMINHO NECESSÁRIO A INCLUSÃO**
THAYANE ISALTINA SOARES MACHADO

70- **SUSTENTABILIDADE E O MEIO AMBIENTE COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA ANDRADE MOREIRA

71- **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO LAÇOS PARA UM DESENVOLVIMENTO PLENO**
VANESSA MARINHEIRO VÉRAS

72- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
VANUSA JARDIM DE SOUZA

73- **A TECNOLOGIA E SUA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VIVIAN LUZIA DA SILVA

74- **NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM E OS CAMPOS DA PEDAGOGIA E PSICOLOGIA TRABALHANDO JUNTAS**
VIVIANA DOS SANTOS FEITOSA

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

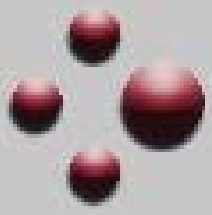
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

27 de junho de 2024

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. 18, n. 18 (junho 2024) – São Paulo: Iteq, 2024.

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

1. Capacitação de professores. 2. Crianças de grupos minoritários. 3. Educação inclusiva. 4. Família e Escola. 5. Neurociência. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Férias Escolares: A Importância do Aluno Ativo

Manter as crianças ativas durante as férias é fundamental por uma série de razões que impactam positivamente seu desenvolvimento integral. Primeiramente, a atividade física regular ajuda a promover um estilo de vida saudável desde cedo, contribuindo para a saúde cardiovascular, fortalecimento muscular e controle de peso. Isso é crucial na prevenção de problemas de saúde como a obesidade infantil.

Além dos benefícios físicos, o exercício regular também desempenha um papel importante no bem-estar emocional das crianças. A prática de atividades físicas libera endorfinas, neurotransmissores que elevam o humor e reduzem o estresse, ajudando as crianças a lidar melhor com emoções difíceis e a manter um estado emocional equilibrado durante as férias.

Socialmente, a participação em atividades esportivas, recreativas ou em grupos proporciona oportunidades valiosas de interação social. Através dessas experiências, as crianças aprendem habilidades essenciais como trabalho em equipe, cooperação, comunicação e resolução de conflitos, competências que são fundamentais para o seu desenvolvimento social e emocional.

Do ponto de vista cognitivo, há evidências de que o exercício físico regular pode melhorar a função cerebral, incluindo a concentração, a memória e as habilidades de resolução de problemas. Esses benefícios cognitivos podem ter um impacto positivo no desempenho acadêmico quando as aulas recomeçam após as férias.

Além desses aspectos fundamentais, manter as crianças ativas durante as férias também ajuda a promover a exploração de novos interesses e hobbies. Isso estimula a curiosidade, a criatividade e a autoexpressão, proporcionando às crianças um ambiente de aprendizado menos estruturado, mas igualmente valioso para seu crescimento pessoal.

Por fim, estabelecer uma rotina de atividades físicas durante as férias ajuda as crianças a manterem um senso de estrutura e disciplina, preparando-as para gerenciar melhor seu tempo e hábitos ao longo da vida. Essa prática também ajuda a equilibrar o tempo de tela excessivo, incentivando um estilo de vida mais ativo e saudável, fundamental em um mundo onde o uso de tecnologia é cada vez mais prevalente desde cedo.

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

SUMÁRIO

1- **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ALINE GOMES DA SILVA MACARINI.....15

2- **REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS**
ALINE RENATA DE OLIVEIRA 20

3- **A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**
ALINE REZENDE NUNES 25

4- **METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
AMANDA ROBERTA RAIMUNDO DOS SANTOS..33

5- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TEA**
ANA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS.....39

6- **A PSICOMOTRICIDADE NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SUPORTE I**
ANDREIA CONCEIÇÃO FERREIRA.....46

7- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS**
ANDREIA CORTEZ DUARTE.....53

8- **O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE NA SALA DE AULA**
ANDRÉIA MACIEL VIEIRA LIMA DA ROCHA.....60

9- **EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ATRAVÉS DO MOVIMENTO E DA ALEGRIA**
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA.....66

10- **PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO**
AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS 73

11- **A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
BRUNA SORAYA CUSTÓDIO DA SILVA.....80

12- **CONTOS DE FADA: SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO**
CARMEN APARECIDA CAMPOS PASSOS 84

13- **A PRÁTICA DOCENTE VOLTADA PARA A INCLUSÃO**
CINTHIA CAROLINE GOMES LIMA DE OLIVEIRA.....90

14- **PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ESPECTRO AUTISTA**
CORINA MARIA COELHO 97

15- **ATENDIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIAS ESCOLA-FAMÍLIA**
CRISTIANE RODRIGUES DO NASCIMENTO SOUSA.....103

16- **A ARTE ENQUANTO LATÊNCIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA**
DAMIANA MATIAS LINS.....108

17- **HARMONIA NA INFÂNCIA: A MUSICALIDADE COMO CAMINHO PARA A EXPRESSÃO, DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL**
ELIZANGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES....113

18- **ESTUDO SOBRE ENSINO APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA PSICOPEDAGOGIA**
ERIKA RODRIGUES DE FIGUEIROA GONÇALVES.....118

19- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS**
FABIANA DIAS DE PAULA.....124

20- **MÚSICA: FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO POR MEIO DESTE PROCESSO**
FABIANA PERES CERQUEIRA NASCIMENTO.....130

21- **AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO**
FERNANDA DE LIMA MARQUES.....137

22- **O PONTO DE VISTA EM OS PAPÉIS DE ASPERN, DE HENRY JAMES**
GABRIEL LINHARES DIAS.....143

23- **CRIANÇAS CARENTES E A ESCOLA**
GICELIA GALDINA DOS SANTOS.....149

24- **A DESCOBERTA DO MUNDO PELA MORDIDA: COMO LIDAR COM ELA?**
GISELE SOUZA SEABRA 155

25- **UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA E TRADICIONALISTA DA ALFABETIZAÇÃO**
HERALDO ABRÃO DA PAIXÃO.....161

26- **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO.....168

27- **O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SUAS LIDAS**
IVONE ASSIS BRAZ.....173

28- **PROFESSOR: ACOLHEDOR, CAPACITADO E APOIADO PARA DESENVOLVER O TRABALHO PEDGÓGICO COM BASE NA INCLUSÃO**
IVONEIDE SOUZA SANTOS 179

29- **ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
JACQUELINE ALINE SILVA GALDINO.....184

30- **OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO**
JANICE DAS GRAÇAS DE JESUS ALVES 189

31- **A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM SALAS DE AULA NA ESCOLA COMUM**
JESSÉ GRILANDA BRITO.....195

32- **INOVAÇÕES NA PSICOPEDAGOGIA HOSPITALAR E CARCERÁRIA: TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS PARA SUPERAR LIMITAÇÕES**
JUCINEIDE PEREIRA MENDONÇA.....202

33- **APRENDIZAGEM MÚSICAL: INSTRUMENTO PARA O PROCESSO ENSINO**
JULIANA VENANCIO DE PAULA.....209

34- **A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, UMA PRÁTICA PREVENTIVA**
LAIS APRILE DA ROCHA.....216

35- **MUSEU, EDUCAÇÃO E LÚDICO**
LENILDA DA SILVA 222

36- **A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS.....228

37- **DIFICULDADE EM APRENDER CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO MÉDIO**
LEONOR BRUNELLI DE CARVALHO.....234

38- **PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TEA**
LUCÍLIA PEREIRA ROCHA BARRETO 241

39- **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA.....247

40- **MOTRICIDADE LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA APARECIDA MARTINS PORTAS 253

41- **O LÚDICO COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA FATIMA FERREIRA BRAGA.....260

42- **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA LUCIENE DA SILVA.....266

43- **O BRINCAR E A INFÂNCIA, CAMINHOS DE APRENDIZAGENS**
MARIA SOLINEIDE REBOUÇAS.....272

44- **A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO ESCOLAR**
MARILENE DE SOUZA OSIRO.....278

45- **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇAO DE LEITORES: O EDUCADOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR DESDE E EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARINA ALVES CORREIA.....283

46- **IMPORTÂNCIA DE UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA NA ALFABETIZAÇÃO**
MARLUCE BORGES DE BRITO.....289

47- **BRINCAR E CANTAR – POR QUE É TÃO IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**
MAYNARA CHAVES FERREIRA.....296

48- **A INTEGRAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO**
NATALY ANNE FRANCO REIS.....305

49- **INCLUSÃO**
NAYARA RODRIGUES.....312

50- **TDAH – TRANSTORNO DE DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO PROCESSO ESCOLAR**
NIZETE INÁCIO DOS SANTOS.....319

51- **CHAPEUZINHO VERMELHO SOB OUTRO ÂNGULO**
PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA.....325

52- **JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA VISÃO DE VYGOTSKY**
PAULA ANDRÉIA DA SILVA OLIVEIRA.....331

53- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
REGINA LOPES DE LIMA BALDI.....338

54- **LUDOPEDAGIA DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DE JOGOS E BRINCADEIRAS**
RENATA MELO DE ANGELIS LEMOS.....345

55- **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA POSSIBILIDADES E DESAFIOS**
RODRIGO SOARES ROCHA 351

56- **A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA LIMA DE SOUZA.....358

57- **GRAFISMO COMO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RUTH COSTA DA ROZA RIBEIRO.....365

58- **A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM COMO EXERCÍCIO SOCIOPOLÍTICO EMOCIONAL**
SAMANTA PEREZ MOREIRA PEDRO.....372

59- **A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA**
SANDOVAL GOMES DOS SANTOS 378

60- **A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA MIRANDA DE OLIVEIRA SILVA 385

61- **O ENSINO DA ARTE AFRICANA**
SARA ROSILENE CARDOZO DA SILVA.....392

62- **A CULTURA AFRICANA: LUTAS E CONQUISTAS**
SILVANA DOS SANTOS DE LIMA.....398

63- **A MAGIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA JORNADA PELO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**
SILVANA EUCLIDES SERAFIM DA CONCEIÇÃO.....405

64- **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DA SILVA.....411

65- **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA O ATENDIMENTO À CRIANÇA COM DISLEXIA**
SUELI SILVE PEREIRA.....417

66- **O LUGAR DE RESISTÊNCIA DO TEXTO NO ENSINO DE LEITURA**
TALITA ZANATTA ALVES.....424

67- **A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A AFETIVIDADE JUNTO AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA 431

68- **ABORDAGEM SOBRE O LETRAMENTO**
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO.....437

69- **ACESSIBILIDADE COMO CAMINHO NECESSÁRIO A INCLUSÃO**
THAYANE ISALTINA SOARES MACHADO 442

70- **SUSTENTABILIDADE E O MEIO AMBIENTE COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VANESSA ANDRADE MOREIRA.....449

71- **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO LAÇOS PARA UM DESENVOLVIMENTO PLENO**
VANESSA MARINHEIRO VÉRAS.....455

72- **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
VANUSA JARDIM DE SOUZA.....462

73- **A TECNOLOGIA E SUA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VIVIAN LUZIA DA SILVA.....468

74- **NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM E OS CAMPOS DA PEDAGOGIA E PSICOLOGIA TRABALHANDO JUNTAS**
VIVIANA DOS SANTOS FEITOSA.....474

Nós temos o curso ideal para você!

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



A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE GOMES DA SILVA MACARINI

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar a realidade das experiências no ambiente escolar e a importância da participação e cooperação familiar na vida escolar das crianças, especialmente na educação infantil. É neste momento que a família descobre que a educação do filho deve começar primeiro em casa, e que o dever da escola é formar o aluno para ser cidadão na sua escola, e que só é possível em conjunto, escola e família, sempre tendo em mente os objetivos desejáveis. As relações entre famílias e escolas estão a apresentar resultados positivos, indicando que pais e professores compreendem cada vez mais o que significa participação – o que é importante na vida das crianças, dos alunos, das famílias e das escolas. Neste contexto, a educação doméstica e escolar desempenha papéis complementares, com responsabilidades partilhadas. Observamos que quando se estabelece a relação entre escola e família, as crianças e os jovens avançam muito no aprendizado e na convivência, passando a valorizar mais a escola e o aprendizado. Estamos muito perto de tornar esta parceria uma realidade, tornando a vida de todos mais feliz e aprendendo melhor em todos os lugares. Acredita-se geralmente que cada um deve desempenhar o seu papel individualmente. Contudo, para atingir o objetivo final do pleno desenvolvimento da criança, deve haver sempre harmonia entre os pais e as instituições educativas. Várias razões levam a esta separação. Os pais não estão envolvidos no ambiente escolar nem em atividades ou estratégias educativas que exijam a participação dos pais. Por outro lado, as famílias sentem que suas demandas não são aceitas pela escola.

Palavras-chave: Educação infantil, família, comunidade escolar, parceria.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é ajudar você a compreender a importância da parceria família-escola e que ela sempre foi um elo muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem de todas as crianças, adolescentes e até adultos. É inegável que rendimento desta criança cairá drasticamente nas famílias que ignoram o desenvolvimento acadêmico dos filhos, e a capacidade de aprendizagem de um aluno reflete-se em sua própria situação e na vida diária dos pais, do aluno, da escola etc. Dado que cada indivíduo tem um papel muito importante e fundamental na sociedade, e qualquer que seja a composição da família, deve-se cumpre as suas obrigações e a escola proporciona a educação para alcançar ambos, é necessário impor propostas académicas como objetivos e metas na educação de crianças, jovens e adultos. Um primeiro passo ideal seria reforçar esta parceria e estabelecer regras que permitam às crianças e aos alunos aprender claramente através do desempenho tanto em casa como na escola.

A família e a escola mantêm sempre um bom diálogo, demonstrando amizade e interesse pelos mesmos objetivos que visam garantir a melhor aprendizagem do aluno no seu desenvolvimento pessoal e/ou social, e o seu sucesso na aprendizagem e na escola, acredita-se que as famílias devem ser conhecidas e valorizadas no ambiente escolar, a fim de buscar a sua integração e envolvimento na educação e na vida dos alunos. É importante que as famílias consigam resolver problemas relacionados à interação dos alunos com outros colegas no ambiente escolar sem intervenção direta.

As escolas devem ter uma gestão democrática que incentive o envolvimento contínuo dos pais no ambiente escolar. Essa relação deve ir além das reuniões para discutir questões burocráticas como reclamações, relatórios e briefings. É importante que a escola demonstre abertura ao diálogo e a novas propostas em resposta a tempos mais acessíveis. A harmonia entre família e escola amplia o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Desta forma, os alunos têm a oportunidade de adquirir experiência educacional na escola e na vida doméstica. O desenvolvimento deste estudo pretende demonstrar quão importante é o envolvimento dos pais no apoio aos seus filhos na escola e como esse apoio contribui para melhores resultados de aprendizagem. Nesse contexto, o objetivo geral é analisar as estratégias utilizadas pelas escolas para interagir com os pais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A participação dos parentes, genitores e responsáveis legais na instituição de ensino é uma necessidade primordial, amplamente almejada por todos os envolvidos no contexto educacional, incluindo gestores

e educadores, independentemente da etapa em que o estudante se encontre, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Segundo ressaltado por Prado (1981, p.13), "a família desempenha uma função singular no desenvolvimento da sociabilidade, afetividade e bem-estar físico dos indivíduos, especialmente durante a infância e a juventude".

A família é o pilar da existência da criança. Ela representa a sua principal referência na vida escolar. Por meio da família, a criança aprende a enfrentar os desafios da vida, assimila valores e princípios. É a partir desses conhecimentos que a criança constrói a sua identidade e comportamento. Portanto, a participação da família na formação da criança é de suma importância.

Atualmente, lidar com a família é lidar com uma ampla diversidade. A estrutura familiar atual difere das estruturas do passado. Temos famílias convencionais, famílias íntegras, famílias em processo de dissolução, entre outras. Observa-se que há uma mudança significativa no modelo tradicional de família em relação às famílias do século XIX. Essas transformações refletem uma nova realidade.

O ambiente familiar e as conexões estabelecidas nele têm um papel crucial no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, conforme estabelecido pela legislação. É responsabilidade da família desempenhar o papel educacional e não inverter os papéis, transferindo exclusivamente para a escola a responsabilidade pela educação. Segundo o Art. 205 da Constituição Federal, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p. 37).

A família exerce um papel fundamental na formação cultural e social das crianças. Como a base da sociedade, é crucial que ela participe ativamente do processo de aprendizagem de seus filhos, contribuindo para o seu desempenho escolar. À medida que a família se torna o alicerce das interações sociais, é por meio dela que as crianças dão os primeiros passos em direção ao relacionamento com outras pessoas.

A presença familiar na vida educacional da criança é de suma importância. A família desperta o interesse e a curiosidade na criança, além de sempre encorajar sua vida escolar e aprendizagem. Desde cedo, é responsabilidade da família acompanhar seu filho na trajetória escolar, observar seu desenvolvimento, oferecer apoio e valorizar as atividades, além de estimular o hábito de estudo nas crianças.

A parceria entre a família e a escola é de suma importância para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo na faixa etária escolar. [...] Afinal, por que até hoje em pleno século XXI a escola reclama da pouca ou insignificante participação da família na escola, na vida escolar de seus filhos? Seria uma confusão de papéis? Onde estaria escondido o ponto central desse dilema que se arrastam anos e anos? (GARCIA, 2006, p. 12).

Tanto as famílias como as escolas desempenham um papel importante na educação e formação das crianças. Portanto, quando a educação ministrada em casa, em cooperação com a escola, é satisfatória e realiza o trabalho necessário à integração, através desta cooperação as crianças tornam-se adultos que podem contribuir positivamente para a sua construção. Uma sociedade mais justa, mais ampla e mais valiosa. Os pais veem a escola como uma extensão de casa e muitas vezes perguntam qual é o seu papel. Quando as crianças entram na escola, surgem conflitos durante este período, à medida que o sistema familiar é testado e os seus valores estão sujeitos à conformidade.

O mundo está se transformando num lugar cada dia mais perigoso. A tendência natural dos pais é procurar superproteger os filhos, mas esse é um erro grave. É possível, no entanto, proporcionar a segurança desejada sem sufocar o desenvolvimento da autonomia das crianças (ARAUJO, 2005, p. 84).

De acordo com as teorias de Piaget (1984) e Vygotsky (1998), a aquisição de conhecimento resulta da interação entre indivíduos, levando em conta fatores culturais e o desenvolvimento biológico. Contudo, é importante salientar que existem variações significativas no contexto familiar quando se trata de aprendizagem escolar, uma vez que é um processo individual.

Nos estudos de Vygotsky (1998), é defendido que fatores sociais e culturais desempenham um papel crucial no desenvolvimento intelectual. Ele ressalta que a mediação realizada por um adulto é fundamental para o processo de aprendizagem, ou seja, a criança necessita da orientação de alguém mais experiente para se desenvolver.

Há um percurso de desenvolvimento, em parte determinado pelo processo de amadurecimento do indivíduo, que é inerente à espécie humana. No entanto, é por meio da aprendizagem que os processos internos de desenvolvimento são despertados. Caso não haja contato com outras pessoas e com o ambiente cultural, esse desenvolvimento não ocorrerá.

Nesse contexto, tanto o ambiente

familiar quanto a escola desempenham papéis significativos no desenvolvimento intelectual da criança, atuando como mediadores no processo de aprendizagem. Portanto, é necessário que a família acompanhe de perto a vida escolar de seu filho, estabelecendo uma relação de confiança e parceria com a escola e seus membros, contribuindo de forma positiva para o aprendizado e progresso da criança. Por meio dessa parceria, é possível criar uma educação de qualidade, reconhecendo que a família é fundamental para a formação e educação das crianças e adolescentes.

A parceria entre família e escola se torna um elemento facilitador, proporcionando uma experiência escolar mais tranquila para as crianças. Os pais conseguem transmitir serenidade e segurança, tornando o processo de adaptação escolar mais suave. Essa adaptação não se limita apenas ao momento em que a criança ingressa pela primeira vez no ambiente escolar, mas também quando ocorre a mudança de escola, de ambiente ou de turma. Portanto, para que a adaptação ocorra de maneira tranquila, é necessário que os pais confiem no local onde estão deixando seus filhos.

Assim, o papel desempenhado pela família na vida escolar da criança é de extrema importância para seu desenvolvimento educacional e não deve ser negligenciado. É responsabilidade dos pais acompanhar de perto o desempenho escolar da criança, atuando como intermediários em sua jornada diária.

Os responsáveis pela educação das crianças almejam alcançar resultados satisfatórios ao final do ano letivo. Contudo, nas escolas atuais, é desafiador promover a aproximação entre os pais e o ambiente escolar devido à falta de planejamento que afeta essa conexão tão relevante para a família.

Muitas famílias reconhecem seu compromisso e papel, mas enfrentam dificuldades para assumir essa responsabilidade em relação à escola, pois não sabem como fazê-lo. É importante ressaltar que a instituição de ensino é um ambiente que engloba valores e crenças distintas, enquanto a família possui seu próprio espaço individual com valores específicos. É necessário compreender que a escola não é uma extensão da família, pois esta é responsável por cuidar dos filhos, enquanto aquela cuida dos alunos.

Apesar das transformações sociais ocorridas, como a evolução da concepção de família e as crises e dificuldades associadas à educação e ao crescimento dos filhos, incluindo separações e divórcios, a família ainda desempenha um papel altamente significativo no desenvolvimento das crianças, na formação da sociedade, na afetividade e na responsabilidade. Cada família possui papéis definidos que trabalham em conjunto para promover o crescimento do ambiente familiar e a integração social das crianças.

Essas transformações afetam a estrutura e as relações familiares, gerando tensões e resistências que podem desequilibrar a dinâmica familiar. No entanto, essas mudanças também são importantes para a formação de novos arranjos familiares, adaptando-se a novas situações.

É importante ressaltar que cada família é única e possui suas próprias dinâmicas, crenças e valores. Portanto, não existe uma única abordagem correta para o envolvimento da família na vida escolar da criança.

O envolvimento da família na vida escolar da criança é um processo contínuo que requer dedicação, flexibilidade e abertura para colaboração. Cada família pode encontrar sua própria maneira de se envolver, considerando suas circunstâncias e necessidades específicas.

A RELAÇÃO DA FAMÍLIA E A ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O percurso formativo constitui uma caminhada na qual a criança evolui de maneira autônoma, não apenas como um reflexo do indivíduo ou do núcleo familiar. Trata-se de um processo que envolve a atribuição de significado, ocorrendo por meio da assimilação de saberes, habilidades e princípios, advindos do ensino e da vivência. Nesse contexto, a família desempenha um papel crucial como um dos principais contextos de aprendizado.

De acordo com Vygotsky (2001), o desenvolvimento é impulsionado pela interação social, pelo processo de socialização e pelas maturidades orgânicas. A aquisição de conhecimentos se desenrola à medida que os conceitos são construídos e fomentados por meio das relações sociais. As concepções de Vygotsky são fundamentais, pois ressaltam que a interação social tem um papel primordial na formação e construção do desenvolvimento.

No âmbito familiar, as interações diárias, as trocas de experiências, os diálogos, os estímulos e a transmissão de princípios exercem uma influência significativa no processo educativo da criança. O ambiente familiar oferece um contexto propício para a construção do conhecimento, promovendo o progresso cognitivo, emocional e social.

Ademais, é importante salientar que a família não atua isoladamente nesse processo. Ela se conecta com outros espaços de aprendizado, como a escola, formando uma rede de apoio educacional. A parceria entre família e escola é essencial para o êxito educacional da criança, pois fortalece os víncu-

los entre ambos os ambientes e possibilita uma abordagem mais abrangente e integrada do processo de aprendizagem.

Dessa maneira, reconhecer a importância da família como mediadora e facilitadora da aprendizagem é fundamental para fomentar um desenvolvimento pleno e saudável das crianças. A interação social, os estímulos adequados e a transmissão de valores positivos no ambiente familiar contribuem para a formação de indivíduos críticos, éticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A família possui um papel fundamental na formação do comportamento da criança. Suas atitudes, formas de comunicação, tratamento com as pessoas ao redor e visão de mundo exercem uma influência significativa no desenvolvimento da criança.

A convivência com outras crianças e o convívio familiar colaboram para o progresso individual. É por meio da interação com os outros e o ambiente que a criança aprende como se comportar em diferentes situações do cotidiano, além de orientar sua maneira de agir perante a sociedade.

Ao estabelecer essas referências, a família assume a responsabilidade de preparar os filhos para lidar com os limites impostos pela sociedade, como o respeito às normas, a tolerância e o acatamento às diferenças encontradas na convivência em sociedade, assim como outras formas de comportamento. As características individuais e até mesmo as atitudes individuais são moldadas pelas interações com o coletivo, ou seja, o que consideramos como mais individual em um ser humano foi construído a partir de suas relações com os outros. Quando a família assume o papel de formadora, ela e a escola se unem para desempenhar o papel de construção e educação da criança.

É importante ressaltar que estamos em constante transformação, tanto no âmbito cultural, social quanto econômico. No entanto, a família continua sendo um espaço privilegiado para a prática de valores, independentemente de sua estrutura ou configuração familiar.

O comportamento demonstrado pelas crianças no ambiente familiar e escolar é uma resposta às atitudes observadas diariamente por seus responsáveis. Seu comportamento, seja a falta de atenção ou mesmo a agressividade, é um reflexo das condutas dos pais. A criança expressa aquilo que vivencia dentro do ambiente familiar, ou seja, seu comportamento no ambiente escolar é um reflexo do ambiente familiar.

Essa influência exercida sobre as crianças também afeta o desenvolvimento moral. Os diferentes estilos familiares, os padrões de punição, os sistemas de crenças e valores, bem como a forma como são tratadas, são elementos que demonstram importantes repercussões no desenvolvimento das crianças.

É dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte e lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p.11)

O apoio e envolvimento dos pais ao longo do ano letivo desempenham um papel crucial no progresso acadêmico dos alunos. A família reconhece a importância desse papel e para o aluno, ter o suporte e a presença dos pais é extremamente gratificante, pois ele sabe que pode contar com eles e se inspirar em seu exemplo.

A educação de qualidade que as crianças recebem é fundamental para seu sucesso futuro e serve como base para o desenvolvimento de sua criatividade e comportamento quando se tornarem adultos. Nesse sentido, a família exerce uma influência poderosa no desenvolvimento do pensamento e caráter dos indivíduos.

A escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. No passado, a educação era conduzida por tutores contratados por famílias abastadas, com foco nas artes e ciências, as principais áreas de conhecimento da época. Religiosos também desempenhavam uma função importante na educação, transmitindo conhecimentos formais. A escola surgiu com a industrialização, que demandava habilidades específicas.

No entanto, mesmo com a educação formal, a família continua a transmitir conhecimentos e responsabilidades, como valores éticos e morais. Ao longo da história, embora tenham ocorrido mudanças significativas, o papel da escola permanece o mesmo: transmitir conhecimentos relevantes para todas as faixas etárias.

As instituições escolares são responsáveis pela educação das crianças desde a infância. A escola contribui para o desenvolvimento dos alunos, oferecendo um ambiente multicultural e diversificado propício para a aprendizagem. Seu objetivo principal é promover o desenvolvimento científico, ético e tecnológico da nação, preparando os alunos para viver em sociedade e se qualificar para o mercado de trabalho.

A escola também exerce influência sobre as mudanças sociais em curso. Ao longo do tempo, as percepções sobre o trabalho têm evoluído, afetando tanto a estrutura familiar quanto a escolar. A escola reflete essas mudanças, acompanhando a evolução da sociedade.

Apesar das diferenças existentes nas rotinas escolares, as instituições buscam se adaptar às transformações sociais e familiares, assumindo novas responsabilidades. O ambiente escolar deve ser cuidadosamente planejado, sendo uma ponte entre a família e a sociedade. A escola deve estar preparada para receber os alunos, criando um ambiente agradável que desperte o interesse pela educação, levando em consideração sua realidade social e cultural.

Em suma, a presença e o suporte dos pais, juntamente com a função desempenhada pela escola, são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. A família e a escola desempenham papéis complementares na formação acadêmica e pessoal das crianças, fornecendo-lhes as bases necessárias para se tornarem adultos bem-sucedidos e cidadãos responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi demonstrar a importância das famílias no processo educativo de alunos e crianças. Em termos de saber "como ser e como agir", as escolas ajudam a fortalecer as famílias no ensino e na aprendizagem das crianças. As instituições escolares e as famílias são parceiras neste processo. Nenhuma das partes consegue realizar todo o processo de construção do conhecimento sozinha, elas resolvem-no juntas. Os pais que veem os professores como aliados e os professores que veem os pais como agentes para melhorar o desempenho académico têm maior probabilidade de falar abertamente sobre os problemas dos alunos. Torna-se mais fácil identificar lacunas de aprendizagem e reprogramar o ensino de forma personalizada e eficaz. Deve-se enfatizar que um contexto de comunicação positivo, frequente, significativo e sincero é importante na educação. A cooperação entre família e escola traz impactos positivos não só na vida e na formação dos alunos, mas também dinamiza a escola.

Quando as escolas se posicionarem adequadamente e agirem para criar engajamento, elas ganharão mais aliados. Ter um canal de comunicação eficaz com seu gestor pode ajudar muito. É isso que a tecnologia permite, e utilizá-la de forma inteligente pode melhorar significativamente os resultados. Portanto, está comprovado que a educação não pode ser realizada sozinha, é necessário envolver constantemente a escola com a família, ambas com responsabilidades que merecem destaque em desenvolvimentos importantes dos cidadãos, enfatizando a necessidade de mais família-projetos relacionados, valorizando ainda mais a interação dessas organizações e assim lutando pelos mesmos objetivos específicos que é formar um cidadão com caráter. Todos, família, aluno e escola, precisam unir-se a fim de ensinar, educar, formar e proporcionar conhecimentos, e capacitar o aluno para ser inserido na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. de. Pais que educam – uma aventura inesquecível. São Paulo: Gente, 2005.

BRASIL, Estatuto da criança e do adolescente – ECA. Brasília, Distrito Federal: Senado,1990.

GARCIA, E. G. VEIGA, E.C. Psicopedagogia e a teoria modular da mente. São José dos Campos: Pulso. 2006.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência. Rio de Janeiro. ED Guanabara, 1987. PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. Para onde vai a educação. Rio de Janeiro. Jose Olímpio, 2007. PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

VYGOTSKY, LEV Semenovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha. São Paulo: ICONE, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes,2000.

_____. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS

ALINE RENATA DE OLIVEIRA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é buscar compreender melhor o que é direitos humanos e educação integral e sua contribuição e necessidade para a garantia dos direitos humanos. Essa pesquisa ainda se baseou numa metodologia de pesquisa bibliográfica reflexiva e os resultados e conclusão se dão conforme esperávamos no início desta pesquisa: a educação integral contribui em muito para o a garantia dos direitos humanos, deve se basear em ações que não se prendam a uma grade curricular engessada e faz muita diferença na vida dos educandos que por ela passa.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos, Educação integral, contribuição da educação integral para a garantia de direitos humanos;

ABSTRACT- The aim of this research is to seek to better understand what human rights and comprehensive education are and their contribution and need for the guarantee of human rights. This research was also based on a reflexive bibliographic research methodology and the results and conclusion are as we expected at the beginning of this research: integral education contributes greatly to the guarantee of human rights, should be based on actions that do not attach to a plastered curriculum and makes a lot of difference in the lives of the students who pass through it.

KEYWORDS: Human rights, comprehensive education, contribution of comprehensive education to the guarantee of human rights;

INTRODUÇÃO

Após atuar na área da educação pública integral na prefeitura de São Paulo desde 2019, a pesquisadora que vos escreve pôde observar que a educação integral abrange a formação do sujeito em todas as suas totalidades e por isso, é uma importante ferramenta para a garantia dos direitos humanos tornando-se assim, um tema que vem sendo discutido com muito afinco nos últimos anos devida necessidade de sua implantação em todo o sistema de ensino.

Ocorrendo já no ensino infantil em sua totalidade, a educação integral vem ganhando espaço em todo o ensino fundamental e, no ensino médio pois se faz extremamente necessária para o desenvolvimento humano e conhecendo os princípios da educação integral não podemos negar sua relação com a garantia dos direitos humanos que, em suma, referem-se aos direitos a vida, liberdade, liberdade de opinião e expressão, saúde, trabalho, educação, sociabilização e outros isso porque, em sua concepção, o educando é direcionado a uma educação protagonista que permeia por todos os espaços da escola e do território da cidade que é por si só, educadora.

Daí a relevância deste trabalho de pesquisa para a comunidade acadêmica e cientifica: contribuir para com a formação de educadores quanto a importância do desenvolvimento da educação integral como uma garantia dos direitos humanos.

Para isso, este trabalho baseia-se numa pesquisa bibliográfica reflexiva no que diz respeito ao conceito de direitos humanos, conceito de educação integral e sua relação com a garantia dos direitos humanos.

Finalizando, esse trabalho de pesquisa divide-se em 3 capítulos sendo o primeiro uma explicação do que é direitos humanos, o segundo, a explicação do conceito de educação integral e o terceiro detalhando a relação e contribuição da educação integral para com a garantia dos direitos humanos aos cidadãos.

Dessa forma, desejo que seja apreciada a leitura.

DIREITOS HUMANOS

Assim como tudo que existe no mundo, os direitos humanos passaram por um processo de construção e desenvolvimento tendo suas primeiras práticas 4.000 anos acc. através de saberes mitológicos, lógicos, guerras, revoluções, conquistas, perdas, entre outros tendo, entre as revoluções inglesa e francesa, seus primeiros documentos relacionados a constituição e legislação.

Hoje, entende-se direitos humanos como normas de progressão e dignidade aos seres humanos em todos os âmbitos: educação, saúde, cultura, bem-estar, lazer e, de acordo com a UNICEF “regem o modo como os seres humanos individualmente vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que o Estado tem em relação a eles.” (2022) em todo o mundo, em especial, após a constituição da ONU (Organização das Nações Unidas) que expandiu mundo afora princípios que buscaram reunir garantias coletivas para que a ordem pública internacional fosse preservada.

No sentido da educação, o artigo 6º, regido pelos parâmetros estabelecidos no Capítulo III, artigos 205 a 214 da Constituição Federal declara ser a educação um direito fundamental social e Paulo Freire (1973) defende que, as conexões entre a educação e a autorrealização são consequências do exercício dos direitos humanos, ou seja: não há exercício de direitos humanos sem promoção de educação.

Assim sendo, podemos compreender os direitos humanos como pilares fundamentais que garantem o direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei, à educação, à saúde, ao trabalho digno, à moradia, à alimentação, à proteção contra a discriminação, à liberdade de expressão, à participação política, entre outros a todos os seres humanos, independentemente de sua origem, raça, etnia, religião, gênero, orientação sexual, idade, condição social ou econômica e a educação desempenha um papel fundamental na promoção e proteção destes direitos em várias frentes uma vez que não apenas transmite conhecimento sobre os direitos fundamentais de todas as pessoas, mas também promove atitudes, valores e comportamentos que são essenciais para garantir o respeito e a promoção desses direitos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: O QUE É?

Em outro artigo, em que tive a oportunidade de discutir a "EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE SEUS BENEFÍCIOS E PRÁTICAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.", para obtenção do título em especialista na pós-graduação de educação integral desta mesma unidade educacional aponto, a luz de bibliografias que:

"[...]uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais." (Centro de Referências em Educação Integral, 2022)

Pode-se definir a educação integral como uma proposta de educação contemporânea que se baseia na formação de cidadãos críticos e protagonistas no viés da inclusão, democracia e da promoção de equidade por isso, vai além da aprendizagem dentro da sala de aula e busca desenvolver em seus educandos todas as suas dimensões nos aspectos sociais, culturais, físicos, emocionais, intelectuais através de um trabalho coletivo em que tanto o educando quanto a comunidade (isso inclui sua família) através de uma gestão democrática e participativa, faz parte da construção do processo de ensino-aprendizagem e o educando é visto como sujeito de direitos e protagonista promovendo assim equidade e inclusão diminuindo a desigualdade social uma vez que o educando é o centro da aprendizagem de múltiplas formas tendo respeitada sua singularidade, contexto social, interesses, necessidades de aprendizagens, perspectiva de futuro e ambiência que fomente criatividade, construção, troca de conhecimento, participação, diálogo social, território, intersetorialidade, ampliação da jornada escolar de forma qualitativa e políticas públicas que possibilitem tanto a permanência do educando na escola de maneira flexível que atenda o contexto da unidade escolar quanto a formação de profissionais para uma educação integral viabilizando em suas práticas pedagógicas, a utilização de todos os espaços da unidade escolar bem como o território como espaços de aprendizagem e o tempo que, deve ser definido de acordo com o processo educacional não seguindo exatamente grades fechadas e inflexíveis de horários e aulas além de compreender outras dimensões do desenvolvimento humano (dança, teatro, música, pintura, xadrez, artes plásticas, direitos humanos, vôlei, culinária, clubes de leitura, matemática, ciências, jogos e outros) como formas de aprendizagem. Para isso, no entanto, a inserção da educação integral nos currículos precisa ser pensada de novos modos e maneiras:

"[...] a implementação e a compreensão da concepção de Educação Integral em uma rede de ensino implica, diretamente, em uma nova maneira de se pensar o currículo desde sua formulação até o trabalho pedagógico em sala de aula. Trata-se de uma proposta bastante desafiadora, pois possibilita aos educadores e a toda a comunidade escolar repensar sobre como o trabalho pedagógico pode dialogar com os diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais dos diferentes territórios da cidade.

É preciso reconhecer a potencialidade dos territórios enquanto espaços educativos e construir aprendizagens significativas, em que os estudantes sejam, de fato, reconhecidos como sujeitos da própria aprendizagem. Por reconhecer o quão é complexa a concepção e implementação da Educação Integral é imprescindível o amplo diálogo, a escuta e a participação dos educadores, a comunidade escolar e equipes da Secretaria Municipal de Educação" (EDUCAÇÃO INTEGRAL – POLÍTICA SÃO PAULO EDUCADORA, 2020)

E por ser essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, por meio da promoção da inclusão, equidade, desenvolvimento socioemocional e preparação para a cidadania ativa e o mundo do trabalho, mesmo com todos os avanços advindos de estudos e discussões constantes na comunidade educacional, faz-se necessário cada vez mais investimentos em formações

continuadas a profissionais de modo a promover educação integral de qualidade.

A RELAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL COM OS DIREITOS HUMANOS

Discutimos nos capítulos anteriores o conceito de direitos humanos e o de educação integral e agora, vamos nos ater a reflexões sobre os meios de garantia dos direitos humanos que a educação integral proporciona.

Bronfenbrenner (1989, p. 191) defende de que podemos compreender o desenvolvimento humano como "[...] o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida".

A educação por sua vez está internamente ligada a direitos básicos sociais como saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção a maternidade e a infância e assistência aos desamparados conforme o regime constitucional de supremacia dos direitos humanos da constituição federal.

Nestes viés, que Bronfenbrenner e que a educação relacionados a direitos básicos sociais apresentam, podemos pensar que se a educação integral aborda um processo de educação no qual o educando é exposto a um processo de ensino aprendizagem que envolva todos os campos do desenvolvimento humano, acaba ela por contribuir muito para a garantia dos princípios da dignidade e igualdade humana na prestação de serviço a um direito social que fortalece o desenvolvimento da personalidade e direitos humanos fundamentais como: participação e inclusão social, liberdade, compreensão, tolerância entre grupos sociais, religiosos, raciais, étnicos, a democracia, e promoção de relações sociais de forma contínua considerando processos formativos desenvolvidos na convivência familiar e social e manifestações culturais superando assim, desigualdades e aprimoramento de valores além de princípios básicos de convivência social pois num primeiro aspecto uma educação integral é ancorada em um ensino democrático construído através de debates públicos que envolvam comunidade, estudantes e profissionais da educação garantindo assim, liberdade dos educandos e esse, segundo BENEVIDES (2015), é a premissa da educação integral na cidade de São Paulo:

"A educação é entendida não apenas como a transmissão do conhecimento, mas também, principalmente, com a formação de cidadãos e cidadãs que terão autonomia, independência e espírito crítico para participar da sociedade visando o bem maior que é o bem público"2 (BENEVIDES, 2015)

Num segundo aspecto também abrangido na educação integral que garante os direitos humanos é a empatia e a colaboração que de acordo com a concepção da BNCC (2017) expressa no documento educação integral – política São Paulo educadora, deve

"promover o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação é primordial para alcançar o respeito ao outro e aos direitos humanos com acolhimento, valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus sabere, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza." (CURRÍCULO DA CIDADE, p.74, 2020)

Já, num terceiro aspecto do programa São Paulo integral faz com que a educação integral – na cidade de São Paulo pelo menos – inove a matriz curricular das escolas de ensino integral em tempo integral trazendo a cidade como cidade educadora, que segundo Freire, "Enquanto Educadora, a Cidade é também Educanda" e disciplinas intituladas territórios do saber que permitem diálogos e metodologias de ensino que ultrapassem os muros da escola quanto a educação formal trazendo as salas de aulas experiências aliadas a realidade e cultura local dos educandos de modo democrático e autônomo por parte de educador e educando rompendo assim com a visão tecnicista de educação abrangendo todas as dimensões para a formação integral do sujeito explorando os eixos de cultura, artes e memória, educomunicação, oralidade e novas linguagens, orientação de estudos e invenção criativa, consciência, sustentabilidade socioambiental e promoção da saúde, ética, convivência e protagonismo, cultura corporal, aprendizagem, economia solidária e educação financeira e isso, também reforça a garantia dos direitos humanos.

E por fim, num quarto aspecto, tão importante quanto a promoção de uma educação igualitária para a garantia dos direitos humanos em que a educação integral se baseia é a importância da atuação e articulação dos conselhos de escola na tomada de decisões da rotina escolar pois estes se configuram como espaços de diálogo contínuo para resolução de conflitos dentro e fora da escola, o que, de acordo com o currículo da cidade,

"contribuem para a construção de valores de democracia e de cidadania por parte dos membros que dela participam; promovem o desenvolvimento das capacidades dialógicas e os valores de não-violência, respeito, justiça, democracia e solidariedade; auxiliam na transformação das relações interpessoais no âmbito escolar e na formação ética e psíquica dos estudantes" (CURRÍCULO DA CIDADE, P. 73, 2020).

Não podemos deixar de mencionar aqui também que, a educação integral propicia a garantia de direitos humanos porque faz com que o educando acesse demandas do próprio bairro e

(...) ao acessar, por exemplo, demandas que surgem do próprio bairro, da sua escola, da comunidade, das associações de bairro, dos coletivos etc., o estudante terá a oportunidade de incidir sobre essas demandas propondo soluções e construindo, coletivamente, planos de ações para melhores condições de vida, melhores condições ambientais e de relações entre as pessoas. A participação dos estudantes em espaços de discussão e debates, como assembleias estudantis, reuniões com a associação de moradores, grêmios, entre outros, encorajam esses estudantes a se comunicarem, escreverem pautas, registros, atas, de modo que se estabeleça a integração e a qualificação do que é aprendido a partir dos conteúdos escolares com a vida cotidiana. (CURRÍCULO DA CIDADE, P.68, 2020).

Ou seja: a educação integral, garante o acesso a cidadania tanto da criança que está em processo de formação e aprendizagem quanto dos responsáveis que precisam de uma rede de apoio nesta formação promovendo assim, garantia de direitos humanos pois:

"[...] priorizar a extensão do tempo para crianças e adolescentes menos favorecidos socialmente como apontou, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2011), indica que há uma preocupação maior com a prática do mundo do trabalho, ao conjugar a permanência da criança na Unidade Educacional com o horário de trabalho dos pais do que com questões que visam à formação integral dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Todavia, diante de um país tão desigual economicamente, a Educação Integral precisa também garantir às crianças e adolescentes mais vulneráveis a possibilidade de acessar conhecimentos disponíveis em outros contextos que não sejam os escolares. Ampliar a oferta de experiências pedagógicas no campo das artes, por exemplo, pode despertar nas crianças e nos adolescentes outras visões de mundo, proporcionar novas possibilidades de escolhas. Na Cidade de São Paulo, a partir da criação dos CEUs (Centros de Educação Uni ficados), grande parte da periferia da cidade passou a ter acesso aos espetáculos teatrais e musicais, tornando-se um equipamento público que atende diretamente ao que se discutiu até o presente momento, a formação multidimensional dos sujeitos. Os CEUs na Cidade de São Paulo se configuram como um lócus potente para o trabalho com a Educação Integral. Ainda, considerando a oferta da Educação Integral em tempo expandido para as crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, é importante reiterar a relevância do contexto do território para as práticas pedagógicas. Este é um caminho promissor para a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel como cidadãos. A Unidade Educacional que promove o protagonismo e a gestão democrática ensina a pensar em novas soluções e não oferece respostas prontas. Deve fazer questionar, ao invés de calar as vozes das crianças e dos adolescentes. A Unidade Educacional com Educação Integral, precisa despertar o interesse na descoberta do mundo, que deve ultrapassar as barreiras dos muros nos equipamentos." (EDUCAÇÃO INTEGRAL – POLÍTICA SÃO PAULO EDUCADORA, 2020)

CONCLUSÃO

Após a pesquisa apresentada, que propõe uma análise aprofundada sobre a relação entre a educação integral e a garantia dos direitos humanos, fica evidente que a educação integral é vista como uma ferramenta fundamental para a promoção e proteção dos direitos humanos em todas as esferas da sociedade.

Por meio da exploração dos conceitos de direitos humanos e educação integral, nota-se a interconexão entre ambos bem como a importância para o desenvolvimento humano integral uma vez que os direitos humanos são fundamentais para garantir a dignidade e o bem-estar de todos os indivíduos e a educação integral visa formar cidadãos críticos e participativos em todas as dimensões da vida.

A educação integral é aqui apresentada como uma proposta pedagógica que vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, buscando desenvolver as diversas dimensões dos educandos, promovendo inclusão, democracia e equidade. Essa abordagem amplia os horizontes da aprendizagem, envolvendo não apenas a sala de aula, mas também a comunidade e o território como espaços educativos.

Para que isso ocorra, no entanto, é importante que haja participação ativa dos estudantes, famílias e comunidades na construção do processo educacional, bem como a necessidade de uma gestão democrática e participativa nas escolas fomentando o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, essenciais para o respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Por tudo isso, se faz necessário também repensar o currículo escolar e as práticas pedagógicas, adaptando-os aos princípios da educação integral. Isso implica em uma abordagem mais flexível e contextualizada, que reconheça e valorize as diferentes realidades e potencialidades dos educandos.

Por fim, a educação integral é um ins-

trumento essencial para a promoção dos direitos humanos na sociedade e por isso, na educação pública este tema vem se fazendo cada vez mais presente no que tange a implantação de uma educação integral que possibilite desenvolvimento do educando em todas as suas esferas humanas, sociais, políticas, econômicas, territoriais e por assim dizer, completude num exercício de cidadania que vai aquém dos muros da escola e da vida e convivência em sociedade e mesmo com todos os obstáculos quanto a formação de profissionais que precisa em muito ser aprofundada e ter investimento público, a educação integral ainda tem muito a nos proporcionar no que diz respeito a garantia de direitos humanos uma vez que estes baseiam-se nos meios de proteção e respeito a dignidade humana e a educação como prática destes meios sem desconsiderar a necessidade de discussão internacional constante.

Todavia, essa discussão não se encerra aqui: é necessário dar continuidade e aprofundamento a essa temática que, tem feito cada vez mais parte do cotidiano das crianças, adolescentes e até mesmo adultos que estão no processo de educação pública uma vez que a educação não é estática estando em constante mudança de acordo com as mudanças sociais, culturais e afins contribuindo assim com estudos, experimentos e demais pesquisas que abranjam a área.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria Soares. Cidadania e democracia. Lua Nova, São Paulo, n. 33, p. 5 -16,1994

BRONFENBRENNER, U. Ecological system theory. Annals of Child Development, n. 6, p. 187-249, 1989.

CONCEITO: O que é educação integral? Disponível em: https://educacaointegral.org.br/conceito/. Acesso em: 20/06/2022

PUCSP – Direito à educação na Constituição Federal (pucsp.br); Disónível em O direito à educação na Constituição de 1988 - Jus.com.br | Jus Navigandi - Acesso em: 20/06/2022

UNICEF - Declaração Universal dos Direitos Humanos (unicef.org); Disponível em https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos - Acesso em: 20/06/2022

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26/06/2022

EDUCAÇÃO INTEGRAL – Política integradora – Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/02/Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 20/06/2022

EDUCAÇÃO INTEGRAL – Política São Paulo educadora Curriculo_Ed_Integral_web.pdf (prefeitura.sp.gov.br) Acesso em 29/08/2022

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água,1993.

_____ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

_____ A leitura de mundo e a leitura de palavra em Paulo Freire. Cad. Cedes, Campinas 35(96): 291-298. AMA, 2015

LDB – Lei de Diretrizes e Bases – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26/06/2022

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

SciELO - Brasil - Direito à educação e educação para os direitos humanos Direito à educação e educação para os direitos humanos Acesso em 29/08/2022

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78 84. (Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, Icone Editora, 11ª ed. 2010 – Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf - Acesso em: 27/06/2022.

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

ALINE REZENDE NUNES

RESUMO

O estudo teórico sobre o processo de aprendizagem na criança sob influência da família faz uma reflexão sobre como a família e a escola são contextos fundamentais para o desenvolvimento da vida das pessoas. Serão destacadas as contribuições destes dois contextos para a evolução do desenvolvimento humano, enfatizando suas implicações nos processos, os vínculos familiares e a importância da rede social de apoio a famílias, focalizado a função da escola e a influência das pessoas no desenvolvimento da criança. Apontando algumas relações entre escola e família e a necessidade de sua compreensão, facilitando o desenvolvimento humano. A influência entre esses dois contextos para o desenvolvimento da criança é destacada como um desafio tanto para os pais como os professores que tem a responsabilidade de bloquear as influências negativas, procurando corrigir as crianças para que alcancem pleno desenvolvimento. Essas informações foram obtidas em pesquisas, em livros e em revistas.

PALAVRAS CHAVE: Aprendizagem, Educação, Escola, Família.

ABSTRACT

The theorical study on the learning process in children under family influence is a reflection on how family and school contexts are fundamental to the development of people's lives. Will highlight the contributions of these two contexts for the evolution of human development, emphasizing its implications in the process, the importance of family ties and social support network for families, focusing on the school's function and influence people in child development.Pointing out some relations between school and family and the need for understanding, facilitating human development. The influence of these two contexts for child development is highlighted as a challenge for both parents and teachers who have the responsibility to block the negative influences trying to correct children to reach full development. This information was obtained in research, in books and magazines.

KEYWORDS: Learning, Education, School, Family.

INTRODUÇÃO

Família e escola são contextos importantes e fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além de serem importantes para o estabelecimento da trajetória da vida das crianças. Essencial se faz a reflexão sobre relação entre família e escola, os motivos e as causas das dificuldades de aprendizagem, a família e sua influência para o desenvolvimento integral da criança, a importância da família e sua valorização e, o cultivo de valores familiares.

Deve-se ter como objetivo fundamental, para os pais e responsáveis pelas crianças, o desenvolvimento total das capacidades intelectuais destas. A família é a base da aprendizagem humana, pois auxilia na construção da personalidade da criança e na sua inserção social.

As famílias são construtoras do aparelho psíquico das crianças e estas são dependentes dos adultos que estão inseridos no seu contexto. O ambiente escolar deve possuir uma atmosfera de respeito e cooperação, desta forma há o favorecimento da interação com a família e a criança sente-se segura para resolver conflitos. A instituição escolar é uma extensão do ambiente familiar, por isto torna-se responsável pela intensificação da interação entre a criança e a família, desta forma o processo educativo e a formação dos sujeitos é favorecido. (BOSSA, 1998).

Para Soares; Avila e Sovaetti (2000) apesar de a escola desenvolver aspectos necessários da socialização dos alunos e construir, elaborar e difundir o conhecimento, esta passa por crises da vida diária. O cotidiano gera conflitos e a descontinuidade, como a violência, a exclusão, a evasão, o insucesso escolar e o não apoio da família e da comunidade.

O desafio do cotidiano pode ser superado através da promoção da colaboração entre família e escola. Esta tarefa desperta o interesse dos pesquisadores, por ser complexa. (POLÔNIA E DESSEN, 2005). Por meio deste estudo buscam-se respostas com relação ao número de crianças que passam por problemas no desenvolvimento escolar e a contribuição para promover e melhorar a participação dos pais na vida da criança.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DO CONTEXTO FAMILIAR

A família representa um grupo social primário que é influenciado e influencia outras pessoas, instituições e a sociedade de modo geral. São pessoas, grupos ou número de grupos domésticos conectados, geralmente, pela descendência, partindo de um ancestral comum. Os integrantes de uma

família geralmente compartilham o mesmo sobrenome que é herdado dos ascendentes diretos. É unida por variados laços que são capazes de manter os integrantes juntos materialmente, reciprocamente e moralmente durante até mesmo gerações. (MINUCHIN, 1990).

Pode-se definir a família como um conjunto invisível de exigências funcionais que possuem organização da interação dos integrantes desta. Considera a família como um sistema que funciona através de padrões transacionais. Dentro de uma família os indivíduos podem formar subsistemas sendo estes formados por geração, interesse, sexo e função. Existem diferentes níveis de poder e os comportamentos de um integrante afetam diretamente os integrantes restantes. Como unidade social, a família, lida com diversas tarefas de desenvolvimento e aprendizado, com diferenças nos parâmetros culturais, mas tendo raízes universais.

A família adquire uma forma característica, ou seja, uma organização ou disposição de um número de integrantes que se relacionam de modo específico e frequente. Sendo assim, o ambiente familiar é composto de certo número de indivíduos com condições e posições reconhecidas no mundo social. A família pode formar uma estrutura conjugal, que consiste em um homem, mulher e os filhos (biológicos ou adotivos) convivendo num ambiente comum, ou não.

Há também famílias com a estrutura monoparental, ou seja, uma estrutura de pais únicos. Trata-se de uma variação da estrutura tradicional, ocasionada por fenômenos sociais, tais como o divórcio, abandono de lar, óbito ou adoção de crianças feita por uma pessoa apenas.

Outra variação é a família extensa, ampliada ou consanguínea. Esta é uma estrutura familiar mais ampla formada pela família nuclear com mais parentes diretos ou colaterais. Desta forma cria-se uma extensão das relações de pais e filhos, para avós, pais, netos, tios, entre outros.

Além destas ainda encontram-se estruturas familiares alternativas, que são as famílias homossexuais, comunitárias, entre outras.

Quando se fala em famílias comunitárias, ao contrário dos sistemas familiares tradicionais em que a responsabilidade total da criação e educação das crianças é da escola e dos pais, têm se a noção de que o dever de criação e educação é descentralizada, ou seja, as crianças tornam-se responsabilidade de todos os adultos membros da comunidade.

Para Atkinson e Murray (cit. Por VARA, 1996), a família é um sistema social único e é composto por um conjunto de sujeitos, onde cada um destes possui um papel atribuído. Estes papéis são diferenciados, mas funcionam como uma totalidade. Ao abordar o conceito de família evocam-se outros conceitos: o de papéis e funções. Nas famílias, de modo geral, não importa em qual sociedade se vive, cada integrante ocupa uma posição determinada ou estatuto. Como exemplo, o marido, mulher, irmão ou filho, que são orientados por papéis. Estas posições não são nada além de expectativas acerca do comportamento, das obrigações e dos direitos de determinado papel no grupo social ou na família. (DUVAL E MILLER cit. Por STANHOPE, 1999).

As posições, os papéis e funções em uma família são implícitos. As funções em uma família têm dois objetivos: o primeiro sendo num nível interno, onde se preocupa com a proteção psicossocial dos integrantes. O segundo sendo externo onde se aborda a cultura e sua transmissão, além de questões como a acomodação. Portanto, a família tem de responder às mudanças internas e externas, para que assim as expectativas sejam atendidas de acordo com as novas circunstâncias. Entretanto os integrantes devem ter sempre um esquema de referência e a continuidade deve ser mantida para os membros.

A função primordial da família é a proteção, além de tudo possui potencialidades para dar apoio emocional quando há necessidade de resolução de problemas e conflitos, inclusive formando uma barreira protetora contra as agressões. A saúde mental do indivíduo é mantida com o apoio da família, pois constitui o recurso natural mais importante para lidar com o estresse de situações relacionadas à comunidade e à vida social. (SERRA, 1999).

A família constitui o primeiro, o mais importante grupo social de toda a pessoa, bem como o seu quadro de referências, estabelecido através das relações e identificações que a criança criou durante o desenvolvimento, tornando-a na matriz da identidade. (VARA, 1996, p.8).

A família contemporânea se deparou com mudanças na sociedade, desta maneira têm se adaptado às novas formas de coexistência. Estas novas formas vêm de mudanças sociais, conflitos entre os valores antigos e também ao estabelecimento de relações novas.

(CHAVES et al, 2002).

Os papéis dos integrantes da família, que engloba um sistema social onde há diversos subsistemas, são estabelecidos a partir do estágio de desenvolvimento em que o sujeito se encontra e da família vista enquanto um grupo. Desta forma, ser um adolescente em desenvolvimento inserido numa família nuclear tradicional, possuindo irmãos biológicos, difere de estar inserido numa família recasada, onde se vive com

padrasto e irmãos nãobiológicos. A família é composta por uma dinâmica e complicada sequência de interações onde aspectos como cognição, socialização, cultural, afetividade são envolvidos. Portanto, a família não deve ser definida somente pelos laços de consanguinidade, mas também por um diverso grupo de variações, até mesmo o significado das relações e das interações entre as pessoas. (DESSEN, 1997).

A própria visão científica demonstra que a família é definida por uma rede de variáveis biológicas, culturais, sociais e históricas. Estas variáveis exercem enorme influência nas interações e relações familiares, além de formarem bases para as diversas novas formas contemporâneas. (PETZOLD, 1996).

O conceito de família e sua configuração evoluíram para que seja possível reproduzir as relações familiares presentes na sociedade atual. A configuração familiar ideal não existe, pois são diversas as combinações e as formas com que se desenvolvem a interação entre os integrantes das mais diferentes famílias contemporâneas. As mais diversas configurações são: nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, entre outras configurações existentes.

Para Stratton (2003) os padrões familiares vão se transformando e absorvendo as mudanças que ocorrem, estas podendo ser: psicológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais. Estas mudanças ocorrem para que se tenha adaptação acerca da realidade enfrentada atualmente. As configurações familiares vão se modificando com a mesma rapidez em que surgem, provocando assim grandes transformações nas interações e relações familiares, na posição que cada integrante possui na família, nos valores, nas expectativas, funções intergeracionais e também no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada sujeito.

Dentro da família formam-se os laços afetivos, de modo geral, podem ser propulsores de um desenvolvimento e aprendizado saudável e também interações positivas. Deste modo promovendo a adaptação do indivíduo em qualquer contexto que esteja inserido. Nos níveis cognitivo, emocional e social, o apoio da família permite que a criança desenvolva repertórios saudáveis, para que assim consiga enfrentar os conflitos e situações diárias. (EISENBERG & COLS, 1999). Entretanto, para Booth, Rubin & Rose Krasnor (1998), os laços afetivos podem atrapalhar, ou seja, dificultar o processo de desenvolvimento da criança, pois pode provocar problemas no ajuste social. Os problemas se devem ao estresse parental, insatisfação familiar e a incongruência com relação às atitudes que os pais têm com a criança, desta forma os problemas são gerados assim como a dificuldade de ajustamento e interação no mundo social. A construção dos vínculos afetivos, do autoconceito, da autoestima, além dos modelos de interações e relações afetivas e sociais que surgem das figuras parentais. Estes modelos são levados para outro contexto e situações de interação e relação social.

O apoio psicológico e social entre os integrantes da família é assegurado através dos laços afetivos, pois ajuda no enfrentamento do estresse que tem como causa as dificuldades da rotina diária. Estes padrões de relações familiares interagem diretamente a uma rede de apoio que pode ser ativada nos momentos de dificuldades, deste modo cria o sentimento de pertencer, a busca de soluções e atividades que serão compartilhadas. Quando se está diante de problemas e desafios sem uma rede de apoio social que facilite a superação do estresse, a resolução das dificuldades e o restabelecimento da dinâmica familiar adequada, as famílias poderão desenvolver padrões de relacionamentos que são disfuncionais. Estes padrões de relacionamento disfuncionais são: maus tratos, abuso de substâncias, conflitos, violência intrafamiliar, entre outros. (DESSEN E PEREIRA SILVA, 2005).

A família é a responsável pela sobrevivência física de seus integrantes. É no ambiente familiar que as experiências básicas fundamentais são realizadas para que se tenha o desenvolvimento autônomo para a sociedade. Experiência como a aprendizagem do sistema de valores, da linguagem, do controle de impulsividade entre outras. Ainda deve-se referir aos meios para o modelamento psicológico das crianças como, por exemplo, recompensas, observação e castigo. O poder da família não é considerado nem absoluto e nem infinito, pois assim que a criança nasce algumas características estão pelo menos parcialmente pré-determinadas. Estas características são a da saúde e o temperamento infantil. Outros contextos além do familiar influenciam a criança juntamente da ação dos pais, por exemplo, a escola e os seus colegas e educadores. A família tem influência de diversos fatores, em maior ou menor grau, mas que determinam seu funcionamento. Há diversos estilos de comportamento dos pais e cada um possui seu efeito consequente acerca do desenvolvimento e aprendizado social da criança, além de sua personalidade.

(MORENO E CUBERO, 1995).

O comportamento dos pais, como já dito, influencia diretamente no desenvolvimento da criança. Dentre os tipos de comportamento está o de pais autoritários, onde os pais manifestam um alto nível de controle, de exigência de amadurecimento, entretanto o nível de comunicação e afeto explícito é muito baixo. Diante destes pais os filhos tendem a ser obedientes, ordeiros e poucos agressivos, mas as crianças são tímidas e pouco persistentes quando se vêm diante

de um objetivo ou meta.

Quando se trata de pais permissivos, estes possuem pouco controle e exigências de amadurecimento, mas possuem comunicação e afeto. Consultam os filhos sempre que decisões envolvendo a família forem tomadas, porém não há exigência dos filhos quando se trata de ordem e responsabilidade. A tendência é que as crianças tenham problemas no controle de seus impulsos e, por conta da imaturidade, possuem dificuldade em assumir responsabilidades.

Os pais democráticos possuem um alto nível de comunicação e afeto com os filhos, assim como têm controle e exigem o amadurecimento. Além disto, são pais afetuosos, que reforçam positivamente os filhos com grande frequência, evitam desta forma os castigos e as punições. Dão atenção à criança quando esta necessita. As crianças criadas neste ambiente tendem a ter bons e altos níveis de autocontrole e autoestima, persistência em seus objetivos e grande capacidade de enfrentar novas e difíceis situações.

Portanto, as famílias tolerantes recompensam e encorajam a curiosidade, a experimentação e a exploração. O indivíduo que foi excessivamente protegido pelos pais, assim como fortemente controlado, não possui tal reação diante das situações em geral, até mesmo com a próxima geração que poderá surgir. Isto acontece porque os indivíduos foram desencorajados de viver de modo independente, sendo assim as reações que possuem são tímidas, pouco graciosas, apreensivas e também generalizam o ambiente escolar.

A FAMÍLIA E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O primeiro ambiente de aprendizagem da criança é o familiar. Dentro do contexto familiar é que a criança adquire habilidades sociais, como a comunicação com outros indivíduos, além dos valores sociais da cultura em que está inserida a família e suas expectativas.

A criança, ao ingressar no ambiente escolar, carrega diversos aspectos pessoais que devem ser levados em consideração pelo educador. Os valores socioculturais aprendidos pela criança podem gerar conflitos com o conhecimento que é transmito na escola.

Esta interação gera conflitos por conta do sistema educativo familiar e a visão que a família possui acerca de suas expectativas com a permanência da criança na escola. Se a família possui a visão de que as regras e normas do ambiente escolar são superiores aos do ambiente familiar, consequentemente a criança é obrigada pelos pais a se submeter a estas regras sem nenhum questionamento.

Por outro lado, existem pais que não acreditam na educação fornecida pela escola e nem na cultura que esta transmite. Estes pais tratam a educação com descaso e seus filhos são submetidos às regras apenas como obrigação.

A escola e a família favorecem o processo de construção de atitudes e valores da criança, se trabalhar em conjunto. Estes valores e atitudes enriquecem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento para a sociedade de modo geral. Devem ser estimuladas as atividades que favoreçam a presença dos pais no ambiente escolar, além do fato de que a escola precisa buscar o conhecimento da comunidade da qual faz parte. Deste modo faz-se parte da elaboração e dos acontecimentos culturais, além dos festivos, que a comunidade promove.

As famílias devem resgatar o amor, o afeto, o respeito, o carinho, pois é parte fundamental para o desenvolvimento. A busca de uma sociedade e um mundo melhor começa no lar. Para Cury (2003): “Os filhos não precisam de pais gigantes, mas de seres humanos que falem a sua linguagem e sejam capazes de penetrar-lhes o coração”. O dever de administrar o ambiente familiar cabe aos que ocupam a posição de líderes, esta tarefa não é simples. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069 de 1990, no Art. 22: “Aos pais incube o dever de sustento, guarda e Educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais”.

Cumprir a posição de mãe e pai de forma correta está na lei. Algo que deveria ser natural, ainda sim, precisa estar presente na lei para que seja cumprido. É papel dos pais distribuírem carinho e afeto aos filhos, assim como impor limites, que também é um gesto de amor. Além disto, faz-se importante ensinar às crianças que deve-se superar desafios com coragem e garra, não de forma a serem melhores que outros, mas sim para que possam utilizar ao máximo o seu potencial e habilidades, até mesmo com os pais. Deve-se preparálos para que tenham consciência crítica, orientar sempre o melhor caminho que deve ser seguido e ensiná-los a dizer não.

O meio em que a criança está inserida pode ser a principal causa dos problemas que esta possui. Por mais que não seja a única causa, pode contribuir para que conhecimentos acadêmicos sejam adquiridos. É possível que o ambiente seja modificado para que haja um melhor desempenho da criança, desta forma ela aprende habilidades que até então não possuía. O meio deve ser compreendido não somente pela parte física, mas também pelas relações que a

criança estabelece com outros indivíduos. (DOCKRELL E MCSHANE, 2000).

Os pais, para promover a competência social das crianças, utilizam-se de até três meios. Um deles é o estabelecimento de regras por meio de orientações. Outra é a recompensa e a punição, para que assim se possa controlar as consequências. Por fim é o ato de servir como exemplo. (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2005).

Para Bolsoni-Silva e Maturano (2002), algumas habilidades parentais interferem na socialização e aprendizagem das crianças. O ato de conversar com a criança, demonstrar os sentimentos enquanto pais para os filhos e aceitar os sentimentos que a criança possui. Além disto, evita-se o uso da punição com o uso de recompensas aos comportamentos considerados adequados. Os comportamentos não aceitos devem ser ignorados. As promessas, quando feitas, devem ser cumpridas, pois o não cumprimento faz com que as crianças sintam-se enganadas pelos pais, desta forma prejudicando o relacionamento da família e mostrando que cumprir uma promessa não é algo obrigatório.

As atividades escolares devem contar com a participação dos pais, algo de extrema importância. (SAMPAIO; DE SOUZA E COSTA, 2004).

RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A compreensão da escola vem do conhecimento do processo que a originou. Antes a educação era exclusivamente do ambiente familiar, ou seja, somente dentro da família. Quando a sociedade passou de artesanal para industrial tornou-se necessária a criação de uma instituição que fosse responsável pela educação.

Quando a criança passa a frequentar a escola, na educação infantil, é importante que haja a interação entre famílias e educadores. É nesta fase que a criança passa a assumir papéis e aos poucos incorpora personagens que estão a sua volta. A criança tem a capacidade de aprender em qualquer ambiente, seja brincando ou conversando com o próximo. É capaz de assimilar que no ambiente escolar pode-se discutir com um colega sobre questões de pertencimento de um objeto. Sabe ainda que tanto na escola como no lar os brinquedos devem ser guardados após a brincadeira.

A boa relação entre as famílias e a escola para Bassedas (1999, p.282) "Precisa ficar claro que a escola e a família são contextos diferentes e que nesses contextos as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas". A criança passa a enxergar o mundo de forma diferente após a entrada na escola.

A família e a escola nem sempre concordam, pois em muitas situações os educadores intermediam conhecimento e educam da forma que consideram a melhor, explicando sobre certo e errado. Os pais nem sempre concordam com o que é ensinado aos filhos, deste modo a criança fica confusa. Através do desenvolvimento da comunicação, principalmente da televisão e dos jogos, nota-se que há certa contradição com o que é transmitido no sentido das instâncias educativas profissionais tornando cada vez mais complexo a educação de uma criança. (BASSEDAS, 1999).

A aproximação dos pais no que é intermediado diariamente pelo professor faz grande diferença nos resultados da educação. No entanto esta aproximação não ocorre com frequência e poucas escolas têm esta oportunidade de realizar atividades com os pais. Sendo assim, torna-se uma boa opção a de atrair os pais para a escola, aumentar esta aproximação, para que os alunos possam ser formados dentro dos padrões de estudos no que diz respeito à cidadania.

Esta interação entre famílias e a escola promove um diálogo aberto, numa simples reunião, na qual os responsáveis opinam sobre variados temas importantes, para tentar compreender melhor os alunos e os filhos. A proximidade deve ser construída a partir dos educadores, para que se possa obter o maior preparo para auxiliar os filhos. Entretanto, grande parte das famílias sentem-se impotentes ao ouvir críticas dos educadores sobre seus filhos, desta forma o problema não é resolvido. Para que esta situação não ocorra mais é necessária que se promova a conscientização dos responsáveis, pois assim eles terão conhecimento do quão importante é estar envolvido nesse processo de educação das crianças. Toda a sociedade tem responsabilidade sobre os jovens, ou seja, sobre a nova geração. (SILVA, 2008).

As crianças e os jovens necessitam de laços, ou seja, possuem a necessidade de pertencer à família, que é a base para qualquer ser humano, mas também aos laços e afetos construídos. O conjunto de indivíduos que se unem pelo desejo de se manterem unidos, para construir uma vida e para se complementarem, denomina-se família.

As inversões de valores entre pais e filhos e também professores e alunos é o que mais tem ocorrido. Os pais e professores, antigamente, definiam as regras que os alunos deveriam obedecer e seguir. A mudança se dá no fato de que os alunos não mais seguem a estas imposições, pois respondem aos professores, falam em horas inapropriadas e não ouvem qualquer modo de repreensão. A culpa para tal comportamento pertence a quem? Aos pais, à sociedade e aos meios de comunicação? A liberdade excedeu seus limites e a rigidez se mostra ausente

nos pais?

A regressão não é um objetivo, mas sim que os processos de educação sejam redesenhados e revistos. Este deve partir do ambiente familiar, depois para a escola, sociedade, meios de comunicação e alterações nas leis que abordam os menores de idade.

Limites devem ser impostos às crianças, para que estes tenham uma visão ampliada acerca de suas opções. O sucesso na educação dos filhos não vem apenas de ensiná-los o que é considerado correto, mas sim dar uma visão geral, com exemplos, pois as crianças devem ampliar seu conhecimento. Deve-se estar atento ao comportamento que se tem perto de uma criança, pois esta está observando constantemente todas as ações.

A escola não pode ser vista apenas como um ambiente de aprendizagem, mas também como um local onde há construção de laços e uma vida afetiva. Há necessidade de uma continuidade desta vida afetiva, no caso, quando os alunos se reúnem para discutir matérias ou assuntos relativos à aprendizagem de modo geral. Além do mais, formam-se amizades, noções de respeito ao próximo e a consciência acerca dos problemas que cercam o planeta. Tudo auxilia no processo de estreitamento dos laços afetivos. (SILVA, 2008).

A educação das crianças e dos jovens está mais complexa, de forma que pais e professores sofrem dificuldades. Essas dificuldades são causadas pelas influências negativas que passam pela vida da criança. Estas geradas pela falta de disciplina e maus exemplos que são vistos na sociedade em que a criança está inserida. Também surgem a partir de alguns familiares e educadores que são espelhos para estes indivíduos. A situação ainda pode ser modificada, pois existem exceções, como crianças que ainda vão para a escola, algo positivo para que não se perca a esperança. Estas crianças e jovens também buscam um mundo melhor. Só pode-se reverter estar situação através de bons exemplos, disciplina e orientação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor das práticas familiares deve ser reconhecido pela instituição escolar e estas devem ser utilizadas como recursos para o processo de aprendizagem.

A escola pode auxiliar nas mudanças de alunos que são considerados “desacreditados”, de forma a modificar seu comportamento por meio da valorização das atitudes que possuem. Assim parte-se para a evolução da humanidade e da sociedade em geral.

Quando se falava em educação, em épocas distantes, esta remetia diretamente à família. A família proporcionava o aprendizado e desenvolvimento dos padrões emocionais e sociais, visto que a criança só frequentaria a escola a partir dos sete anos de idade. Do nascimento até os setes anos os pais eram as fontes de educação fundamental das crianças. O conhecimento que as crianças possuíam vinha do ambiente familiar.

Segundo Corigliano (2010) a escola tem o dever de proporcionar a educação institucional, ou seja, há um parâmetro curricular a ser seguido tendo o educador como exemplo. Os pais são responsáveis pelos valores, pela moralidade e o respeito. O que se observa no contexto atual é que a escola passou a ser considerada o centro educacional e do desenvolvimento das crianças que possuem idade entre zero e dez anos.

As funções políticas, sociais e educacionais devem ser compartilhadas pela família e pela escola, pois promovem e influenciam a formação dos cidadãos tornando-se responsáveis pela construção e distribuição do conhecimento destes. Para Rego (2003) a família e a escola têm o papel de incentivar e inibir o processo evolutivo do ser humano. A família ocupando-se do desenvolvimento social, da proteção e da condição mínima para sobrevivência. Enquanto a escola se ocupa do processo de ensino e aprendizagem. A interação entre família e escola promove o desenvolvimento social, cognitivo e também favorece o sucesso escolar. (DAVIES, MARQUES E SILVA, 1997).

O ambiente escolar dando ênfase à reflexão e a sua função social enquanto o ambiente familiar promove a socialização. A aprendizagem se define como a mudança no comportamento e o processo ocorre de maneira satisfatória quando há motivação.

(MUSSEN, 1970).

As pesquisas realizadas permitem que se chegue à conclusão de que para ocorrer uma maior conscientização acerca das famílias no processo de educação das crianças é necessário que estes participem das atividades propostas pela escola. Os pais são os maiores instigadores e propulsores do sucesso dos filhos, portanto devem compreender que não cabe somente à escola oportunizar o desenvolvimento e o aprendizado à criança. O ambiente escolar contribui no desenvolvimento cultural mantendo sempre o respeito aos valores que já possuem.

A boa relação deve ser mantida com a criança desde o seu nascimento, para que quando ingressem na escola não possuam dificuldades de desenvolvimento e relacionamento. A formação da personalidade das crianças sofre grandes influências do comportamento dos pais, por isto os pais devem valorizar o tempo que passam junto da criança e devem contribuir para a socializa-

ção da mesma levando em conta as modificações ocorridas na sociedade atual acerca do conceito de família.

Há a necessidade de uma parceria entre os pais e as escolas para que cidadãos conscientes sejam formados. Estes devem saber o seu papel perante a sociedade. A responsabilidade do desenvolvimento e aprendizado não deve ser deixada somente à família ou à escola, mas sim a ambas.

A escola e a família devem reconhecer o seu papel fundamental e a importância da participação na vida da criança para seu desenvolvimento, aprendizagem e formação. Todas as experiências e os exemplos devem ser valorizados e assimilados para que se tenha total desenvolvimento e formação.

Pode-se notar que a maioria dos alunos, que apresentam dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem, passou ou passam por conflitos no ambiente familiar. De acordo com estudos, a família é base fundamental do desenvolvimento da criança, pois é no ambiente familiar que as competências e habilidades são aprendidas, estimuladas e melhoradas pelo ambiente escolar.

As vivências e os valores aprendidos são de extrema importância para que se tenha um desenvolvimento total dos indivíduos. O educador tem o papel da formação acadêmica. A inversão de valores que ocorre prejudica este modo de promoção do desenvolvimento, pois os pais deixam para os educadores a função de formação de personalidade e educação. Os professores acabam por realizar atividades que deveriam ser feitas pelos pais, além de cuidar das crianças. O motivo se dá pela frequente mudança no modelo familiar.

Não se considera “família” aquela nuclear tradicional composta somente por pai, mãe e filhos. A configuração se modificou tanto que atualmente existem aproximadamente 196 tipos de família. Este fato explica o motivo de tantas mudanças nos valores e funções.

(PETZOLD, 1996).

Neste contexto a escola exerce o papel fundamental de conscientizar os pais acerca da importância de sua participação na vida escolar dos filhos, sendo eles biológicos ou adotivos. O papel da escola é informar que o contato diário com a criança exerce influência positiva para o total desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto este contato não pode ocorrer em excesso, pois senão prejudicaria a aprendizagem social da criança e a tornaria dependente dos pais, ou seja, não saberia seguir a vida sem a imagem do pai e da mãe.

Portanto, a instituição escolar deve buscar a interação com as famílias, inserir no seu projeto pedagógico um espaço para que se busque a valorização, o reconhecimento e o trabalho das práticas educativas familiares. Estas práticas devem ser utilizadas como recursos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Aprender a ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 282.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. Estudos de Psicologia. Vol.7 nº2, 2002.

BOOTH, C. L.; RUBIN, K. H.; ROSE KRASNOR, L. Perceptions of emotional support from mothers and friends in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. ChildDevelopment, 1998. p. 427- 442.

BOSSA, DRA., N. A. Do nascimento ao início da vida escolar. O que fazer para os filhos darem certo?. Revista Psicopedagogia. Vol.17. São Paulo, Salesianas, 1998.

CHAVES, A. M.; CABRAL, A.; RAMOS, A. E.; LORDELO, L.; MARCARENHAS, R. Representação social de mães acerca da família. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 2002.p.1- 8.

CORIGLIANO, D. Educar: papel da família ou da escola? Revista Projetos Escolares,2010. p.15.

CURY, A. Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. 1 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. Os professores e as famílias: A colaboração possível. 2 ed. Lisboa: Livros Horizontes, 1997.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DESSEN, M. A. Desenvolvimento familiar: Transição de um sistema triádico para poliádico. Temas em Psicologia, 1997.p. 51-61.

DESSEN, M. A.; PEREIRA-SILVA, N. L. A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. In E. G. MENDES, M. A. ALMEIDA, 2005.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.11-12.

DUVAL, M.; STANHOPE, M. Teorias e Desenvolvimento familiar. In STANHOPE, MARCIA; LANCASTER, JEANETTE. Enfermagem Comunitária: Promoção de Saúde de Grupos, Famílias e Indivíduos. 1 ed. Lisboa:

Lusociência,1999. p. 492-514.

EISENBERG, N.; FABES, F. A.; SHEPARD, S. A.; GUTHRIE, I. K.; MURPHY, B. C. Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. ChildDevelopment,1999.p. 513-534.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Art. 22. Lei 8069. Editora Revista dos Tribunais, 1990. p. 28.

KREPPNER, K. The child and the family: interdependence in developmental pathway. Teoria e pesquisa,2000. p.11-22.

MINUCHIN, S. Famílias: Funcionamento e Tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 25-69.

MONERO, M. C.; CUBERO, R. Relações sociais nos anos pré-escolares em Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.190-202.

MUSSEN, P. H. O desenvolvimento psicológico da criança. 5 ed. Rio de Janeiro: 1970, p. 54-131.

PETZOLD, M. The psychological definition of "the family". In M. CUSINATO, Research on family: Resources and needs across the world. Milão: LED - EdicioniUniversitarie, 1996.

POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e Educacional, 2005, p. 303 - 312.

REGO, T. C. Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAMPAIO, A. C. P.; DE SOUZA, S. R.; COSTA, C. E. Treinamento de mães no auxílio execução da tarefa de casa. In: Brandão, M. Z. S.; CONTE, F. S.;

INGBERMAN, Y. K.; SILVA, V. L. M.; OLLINAI, S. M.; Sobre o comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento. Vol. 14. Santo André: Esetec Editores Associados, 2004.

SERRA, L. M. Histórias e Mistérios. São Paulo: Scipione, 1999.

SILVA, S. G. O. A relação família/escola. [s.d]. Disponível em:

<http://www.artigos.com/artigos-academicos/1931-a-relacao-familiaescola>. Acesso em: 10 fev. 2024.

OARES, C. B.; ÁVILA, L. K.; SOVAETTI, M. G. Necessidades de saúde de adolescente do

D.A. Referidas famílias, escola e bairro. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 2000.

STRATTON, P. Contemporary families as contexts for development.In. VALSINER e K.

CONNOLLY, Handbook of developmental psychology.London: Sage, 2003.

METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AMANDA ROBERTA RAIMUNDO DOS SANTOS

RESUMO

O presente estudo consiste em uma reflexão teórica sobre a metodologia de alfabetização e letramento na educação infantil. Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas com objetivo de embasar teoricamente as discussões acerca da temática abordada construção data pela importância que o uso da ludicidade apresenta enquanto ferramenta pedagógica de auxílio ao processo de alfabetização e letramento, fomentando nos alunos o interesse e o prazer em aprimorar e adquirir novos conhecimentos e otimizar o processo educativo e torná-lo algo mais prazeroso e motivador. Considerando a prática do letramento na educação infantil como a escola pode, através das suas práticas, inserir o letramento no ambiente da criança de maneira eficaz. Cabe ressaltar que cada criança adquire a linguagem num ritmo próprio, mas o ambiente motivador e letrado torna esse processo mais natural, buscando sempre ter um olhar atento às necessidades e as múltiplas vozes das crianças para garantir que seu desenvolvimento seja pleno, agradável, acolhedor, motivador e autônomo.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Educação Infantil, Lúdico.

ABSTRAT

The present study consists of a theoretical reflection on the methodology of literacy and literacy in early childhood education. For the development of this work, bibliographical researches were carried out with the objective of theoretically supporting the discussions about the theme addressed construction dates for the importance that the use of playfulness presents as a pedagogical tool to help the process of literacy and literacy, fostering in students the interest and pleasure to improve and acquire new knowledge and optimize the educational process and make it something more enjoyable and motivating. Considering the practice of literacy in early childhood education as the school can, through its practices, insert literacy in the child's environment effectively. It is noteworthy that each child acquires language at their own pace, but the motivating and literate environment makes this process more natural, always seeking to pay close attention to the needs and multiple voices of children to ensure that their development is full, pleasant, welcoming, motivating and autonomous.

Keywords: Literacy, Literacy, Early Childhood Education, Playful.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo demonstrar o Processo de Alfabetização e Letramento na educação infantil. A aprendizagem da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para as crianças ampliarem as possibilidades de imersão e participação nas práticas sociais. As crianças têm a necessidade de estarem próximas às pessoas a interagir e aprender com elas proporcionando descobertas de diferentes gêneros culturais.

As experiências com diversos tipos de linguagem, brincadeiras, histórias, jogos, entre outras atividades, proporcionam momentos imensamente significativos para a apropriação da língua materna e seus variados tipos de registro. A criança ainda pequena está inserida em contextos linguísticos que serão processualmente apreendidos e, paulatinamente, a criança será capaz de realizar conexões para ler e interpretar o mundo à sua volta.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseia todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livrinhos etc., momento em que o professor lê textos ou histórias para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. “Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas:

falar, escutar, ler e escrever.”

Deste modo, propiciará com que as crianças tenham liberdade de expressão e que possam experimentar as múltiplas linguagens, como a música, a dança, artes, leituras da literatura infantil clássica e brasileira, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras, é imprescindível adotar o letramento no dia a dia, na primeira infância.

Esse estudo pretende por meio de a pesquisa bibliográfica contemplar de forma sucinta, o tema abordado, considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, o desenvolvimento da pesquisa e construção deste trabalho justifica-se pela importância que o uso da ludicidade apresenta enquanto ferramenta pedagógica de auxílio ao processo de alfabetização, fomentando nos alunos o interesse e o prazer em aprimorar e adquirir novos conhecimentos, além de facilitar este processo. Sendo a alfabetização um processo contínuo e que não depende apenas do trabalho desenvolvido pelo docente em sala de aula, mas, necessita principalmente da disposição em aprender por parte dos educandos.

Diante disso, o referencial teórico deste estudo é dividido da seguinte forma: no primeiro momento, uma breve introdução dos conceitos que são abordados da educação infantil como espaço de aprendizagem significativa. No segundo, uma abordagem sobre alfabetização e letramento. E para concluir, no terceiro momento, será destacado como o lúdico, jogos e brincadeiras são importantes nesse processo.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA APRENDER

A partir das mudanças sociais a educação infantil constituiu seu marco histórico devido a vários acontecimentos com a entrada da mulher no mercado de trabalho foi um dos marcos para a movimentação de organizações, que destacavam a necessidade de um lugar específico para as mães deixarem as crianças pequenas (DCNEI, 2010, p. 07).

A educação das crianças tem o seu início no interior da família de uma forma empírica sem conhecimento orientado, com os padrões culturais e valores constituídos, baseados em princípios específicos de cada grupo familiar, após as mudanças que a vida moderna provocou, as crianças tiveram que sair do seu lar e ficar aos cuidados de pessoas que apenas prezavam os cuidados básicos de subsistência (HORN; 2004, p. 29).

Aos poucos, foi sendo observada a importância de um lugar adequado, que suprisse todas as necessidades da criança. Horn (2004, p. 29) descreve o surgimento dos primeiros jardins de infância no Brasil através do pensamento de Froebel, destacando o seguinte sobre o cuidar: “as crianças seriam as flores e o professor seu jardineiro”, com a importante missão do cuidar.

Assim, ao refletirmos sobre o espaço físico que compõem as escolas, Rinaldi (2002; p.77) diz que, o ambiente escolar precisa ser um lugar de acolhimento, em que se estimule no indivíduo a reflexão e o agir sobre ela, de modo que a escola possa ser um lugar de interação entre os pares abrindo espaços para as relações sociais.

Por outro lado, na tentativa de ressignificar esta prática Galardini e Giovannini (2002; p. 118) defende a ideia de que os espaços escolares são grandes parceiros no processo de ensino e aprendizagem, ao afirmarem que, a cultura escolar contribui para o estímulo e incentiva o desenvolvimento de seu público, propiciando que se sintam acolhidos e inseridos ao ambiente.

Segundo Vasconcellos (2012), as instituições de educação Infantil possuem duas funções básicas, sendo uma de auxiliar as crianças pequenas no desenvolvimento de competências necessárias ao seu futuro escolar, ou seja, uma função pedagógica; e de outro lado um ambiente de socialização que se diferencia dos demais, e trate da constituição da criança enquanto sujeito.

A BNCC apresenta orientação de trabalhar com foco nos eixos estruturais, direitos de aprendizagem da criança e campos de experiência. Os eixos estruturais, interagir e brincar, são importantes para que a criança consolide sua aprendizagem, a partir da brincadeira e da interação que ela desenvolve, nesta etapa, as estruturas, habilidades e competências que serão importantes ao longo de toda a vida.

A educação infantil é o verdadeiro alicerce da aprendizagem, aquela que deixa a criança pronta para aprender, socializar, desenvolver habilidades, melhorar o desempenho escolar futuro, propiciando à criança resultados significativos ao chegar ao ensino fundamental.

A temática da Educação Infantil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), é possível perceber

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (DCNEI, 2010, p. 07).

A Legislação Nacional teve um grande avanço ao longo dos anos foi observada a necessidade de haver locais e pessoas que possibilitassem o cuidado e educação das crianças com segurança. Ao analisar a história da Educação Infantil podem-se constatar mudanças significativas que ocorreram ao longo do tempo, sendo o reconhecimento através da LDB nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, um dos fatores

mais favoráveis dos direitos das crianças, um marco para a educação infantil no nosso país.

2. A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DA CRIANÇA

A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, "em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem." (BRASIL, 1998, p.119).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), aprender a falar não consiste apenas em memorização de palavras más também em ações, reflexões sobre seus atos, sentimentos e desejos. Aproximadamente a partir de um ano de idade as crianças selecionam os sons dirigidos a elas, mesmo antes de começarem a falar as crianças podem se fazer compreender e compreendem o outro, pois as competências linguísticas abrangem tanto as capacidades de compreensão como as capacidades de se fazer entender.

A educação infantil ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (MELLO; MILLER, 2008)

Nesse sentido, indicam-se algumas situações que podem ser propostas para o desenvolvimento da Linguagem Oral como: conversar com as crianças, propor brincadeiras com palavras e narrativas, ler e contar histórias.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

> (...) quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 121).

O trabalho com as linguagens se constitui um dos eixos básicos na educação da criança, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua, não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.

Os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que:

> "dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e
>
> continuamente trabalhado (BRASIL, 2009, p. 15)".

A linguagem é algo contínuo em que com o tempo vai se transformando e passando por mudanças. Um aprende com o outro e passa adiante o conhecimento e se torna algo social, mudando conforme a cultura social da região, assim a linguagem é sempre viva. Aprender linguagem não é apenas aprender a codificação ou decodificar, é necessário aprender a mesma como sistema de signos (CRUVINEL, 2010).

É necessário que o professor sistematize aquilo que ele pretende aplicar ou desenvolver, com objetivos claros e a finalidade do que se está desenvolvendo. Além disso, o docente precisa ter atividades planejadas, estar atento as vozes e expressões das crianças e às situações de dificuldade observada em sala e transformar suas estratégias com propostas lúdicas e educativa.

Segundo Roncato e Lacerda (2005), a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas.

Brincar com textos orais, também, é um recurso importante para a oralidade da criança. Segundo Augusto (2011; p. 56), a língua oferece experiência para as crianças, pois brincar com as palavras é função exercida pelos falantes.

Craidy e Kaercher (2001, p. 79), pon-

deram que a “prática de recontar histórias, além de incentivar o gosto pela oralidade, constituiu uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como esta se expressa oralmente no mundo”.

A roda de conversa também faz parte da produção de narrativas das crianças e deve acontecer em diversos momentos. Com a roda de conversa “as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas”, ampliando assim seu vocabulário e valorizando atividades em grupo como forma de aprendizagem. A roda permite que as crianças falem e ouçam os colegas falando e que discutem e expressem ideias e opiniões sobre o tema ou situação proposta.

A partir do exposto, considera que:

(...) a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 138).

3. ALFABETIZAR E LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo o Referencial Curricular Nacional (2010, p. 12) para a Educação Infantil a Educação Infantil é a etapa no qual, as crianças têm seu primeiro contato com a escola, a partir daí encontram-se inseridas no contexto escolar.

A criança que está na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental está envolvida afetos e a construção de conhecimento, por ações que desperta a alegria, o jogo a e brincadeira tão necessárias na Educação Infantil. Kramer (2006) enfatiza que o fato da criança de seis anos entrar no Ensino Fundamental não significa que ela deixou de ser criança para ser aluno. Essa inclusão indica a necessidade de diálogo entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A criança chega à instituição de educação infantil repleta de conhecimentos e

hipóteses sobre a língua escrita. O contato com diversos tipos de textos, música e arte é essencial, pois lhe oferecerá uma leitura de mundo diversificado e múltiplo ao qual está inserida.

A educação infantil ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (MELLO; MILLER, 2008).

Seja no brincar de ler e escrever que ocorre nas interações com seus pares ou com os adultos, seja na brincadeira simbólica entre as crianças, esse faz de conta tornase fator de letramento, configurando situações de interpretação, compreensão e recriação do mundo vivido. Como discute Sarmento (2002, p. 15):

A educação infantil é a base para o ensino de toda a vida, então é importante saber que é nesta etapa que a alfabetização juntamente com o letramento deve ser trabalhada de forma a alcançar resultados favoráveis ao processo de leitura e escrita.

4. O LETRAMENTO E O BRINCAR EM PROCESSOS LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico na educação infantil é de fundamental importância, porque proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, pois através do mesmo a criança aprende brincando.

O lúdico favorece a autoestima da criança e a interação de seus pares, propiciando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. É um caminho que leva as crianças para novas descobertas, revelando segredos escondidos explorando, assim, um mundo desconhecido.

Soares (2010, p. 18) e Almeida (2003, p. 24) esclarecem que as atividades lúdicas estão presentes em todas as classes sociais, crianças de várias idades brincam, se divertem através da ludicidade.

Sobre estes pressupostos podemos refletir sobre a influência que o lúdico apresenta sobre a criança durante seu processo de desenvolvimento, onde, para que seja possível o processo de socialização dela, se faz necessário submetê-la a um ambiente onde sinta-se integrada, estimulada e desenvolver e que atenda as suas necessidades enquanto ser em desenvolvimento (KISHIMOTO, 1994).

Segundo Santos (2002, p. 12) e Aragão (2007, p. 62), o lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão, construção de conhecimento e reporta a um estado de felicidade.

Segundo Piaget (1978) as manifestações lúdicas estão relacionadas ao desenvolvimento da inteligência, ou seja, estão relacionados aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos. Ele verificou três grandes tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil: o exercício, o símbolo e a regra.

4.1 JOGOS E BRINCADEIRAS UMA PRÁTICA POSSÍVEL PARA APRENDIZAGEM

Por meio de jogos e brincadeira, a criança aprende valores sócio culturais, morais, práticas da vida cotidiana interpretam e reinterpretam o mundo em sua volta como forma de aprendizado significativo.

O jogo e a brincadeira permitem que a criança descubra o mundo à sua volta, e é através deles que as crianças aprendem a relacionar-se com os colegas, a criar estratégias e regras, a cooperar, raciocinar, pensar, aceitar limites, concentrar-se, sentir prazer, enquanto aprende brincando (BORBA, 2007).

Os jogos e as atividades lúdicas tornam- se significativa à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados ela passa a reconstruir, reinventar as coisas que já exige uma adaptação mais completa .essa adaptação só é possível , a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, em linguagem escrita, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela em linguagem escrita abstrata (PIAGET, 1994,p.19).

Além disso, o jogo pode, inclusive, ser comparado ao sonho no que diz respeito à atividade psíquica em que o sujeito realiza seus desejos. A diferença que o jogo apresenta é o trânsito livre entre dois mundos: o interno e o real (FORTUNA, 2012).

Todas as maneiras de brincar podem ser transformadas na forma e no conteúdo, no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam (VASCONCELLOS, 2005).

O brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos. Estes não constituem um currículo e, sim, um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular. O brincar é um processo e não um assunto, portanto, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender (ALMEIDA; LIMA, 2015).

Segundo Vygotsky (1994), é brincando que a criança vai desenvolvendo aptidões para a vida adulta através da absorção de regras e valores e atitudes sociais. Tais valores são: a proatividade, senso de responsabilidade e justiça, respeito, cooperação etc. Ela aprende, de forma inconsciente, como lidar com as regras e limitações impostas pela sociedade.

Inúmeros são os benefícios que o lúdico propicia à infância. Ao brincar, a criança imagina, fantasia, representa, produz, cria regras, age coletivamente, inventa estratégias, torna-se dono de suas atitudes etc. Tais habilidades levam a refletir sobre a tamanha importância de atrelar a ludicidade aos conteúdos escolares. Para tanto, é necessário compreender que propiciar aulas recreativas vai além de um simples jogo ou mera brincadeira, implica possibilitar ao aluno experiências que o ensinem de maneira significativa e prazerosa (BORBA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da educação infantil, o professor no papel de adulto formador tornase pessoa de referência para seus alunos e contribuirá para a formação de sua identidade. Infere-se que a sua prática é direcionada pela tríade: Saber, Ludicidade e Afetividade.

A educação infantil deve dar condições para que as crianças sejam inseridas no mundo da leitura e escrita com condições de utilizá-las durante todo o percurso escolar e situações práticas e reais. A partir dessas reflexões sobre o processo de letramento na Educação Infantil, enfatizamos a importância de se trabalhar o letramento.

Dessa forma, pode-se concluir que o processo de alfabetização deve contemplar diversos aspectos das particularidades da infância e deve ser iniciado desde o início da vida humana. Entender que alfabetização e letramento são processos distintos, porém que devem caminhar juntos.

A educação lúdica parte do princípio de que ensinar não se trata apenas de ensinar a ler, escrever e resolver problemas matemáticos, mas de atender às necessidades do desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe o pleno desenvolvimento de sua personalidade. Para que isto ocorra, se faz necessário que a escola esteja atenta quanto à importância do uso dos brinquedos, dos jogos, e das brincadeiras, pois são eles os principais agentes de socialização e desenvolvimento infantil em sua totalidade.

A ideia não é ensinar as crianças a lerem na Educação Infantil e sim apresentála à escrita para que quando elas forem alfabetizadas tudo isso já seja comum para elas e o processo de ensinar a ler e escrever se torne mais fácil, pois não é algo desconhecido para elas. É importante que o professor desde cedo ao contar uma história para as crianças irem mostrando as ilustrações e fa-

zer perguntas durante a história para fixar e ajudar as crianças a entenderem o que estão ouvindo e depois da contagem da história perguntar as crianças sobre o que é a história, o que as crianças entenderam e pedir para elas recontarem o que foi contado. Assim, conclui-se que, além de ferramenta pedagógica para o trato com a alfabetização, as atividades lúdicas os jogos e brincadeiras são muito importantes nesse processo.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. UNIVESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 1, p. 52-64.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/ 96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF. Dezembro-1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 1998.

KRAMER. S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987.

KISHIMOTO Morchida. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 1997.

KISHIMOTO, T. (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO. Brinquedo e brincadeira. In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 2000.

_____. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Rio de janeiro: Editora Vozes. 1996.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo SócioHistórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil.Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v.31, nº 2, p. 215-223, ago. 2005. Disponível em: . Acessado em: 12 maio 2020.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

VYGOTSKY. A formação social da mente. 5ª ed. São Paulo: Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev. S. A Formação Social da Mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

RESUMO

Acerca da evolução de estudos, TEA ficou considerado como um transtorno global de desenvolvimento que afeta o sistema nervoso, prejudicando a interação social como a comunicação verbal e não verbal, afetividade. Os interesses da pessoa com esse transtorno são restritos, como atitudes repetitivas sendo elas inadequadas em certas situações, essas são propriedades que eles carregam por toda a vida. Por exemplo, em alguns casos repetem muito o que se é falado, tem interesses fixos em certos objetos, irritam-se facilmente com barulho, estranham certos tipos de alimentos por sua textura, o que dificulta a alimentação, isso tudo por terem seus sentidos afetados. Sendo assim, neste trabalho de pesuisa será analisado práticas pedagógicas para alunos com autismo.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Autismo; Educação Especial.

1 - INTRODUÇÃO

O cenário da Educação brasileira, ao longo dos anos, apresenta um grupo de indivíduos cada vez mais diversificado. Este fato tem se confirmado ao analisar a quantidade de trabalhos acadêmicos voltados para a inclusão, pautados nos documentos oficiais da Educação que preconizam uma educação inclusiva e de qualidade para todos os indivíduos, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 que, no artigo 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

O fato anterior se confirma ainda pela quantidade de eventos, congressos e encontros para refletir e discutir a educação inclusiva que, entre diversas questões, traz a problemática da educação inclusiva na perspectiva da Educação Infantil que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma que a "inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global" (BRASIL, 2008, p.16).

Por mais que os documentos oficiais preconizem uma educação inclusiva e os encontros em Educação apresentem mais trabalhos nesta temática percebemos que, na prática, em muitas salas de aula, o que é proposto parece não ser compreendido. A falta de preparo especializado, carência de materiais e atividades padronizadas, o pouco tempo para planejamento colaborativo, a infraestrutura precária, baixos recursos e outros aspectos, podem ser possíveis razões pelas quais ainda não vivemos uma educação de fato inclusiva.

Acerca dos possíveis aspectos que dificultam o "fazer inclusão" mencionados anteriormente, as autoras relatam ouvir queixas sobre insegurança e a falta de formação das professoras e professores. "Eu tenho o material todo lá em casa. Então sempre que eu preciso eu vou recorrer a ele.[...] Agora quando você não tem um curso aí falam assim: 'vai vir uma criança com Síndrome de Asperger'. A gente fica perdido. Tem pessoas que nunca ouviram falar" (TAVARES; SANTOS; FREITA, 2016, p. 533) foi uma afirmativa dada por uma professora ao ser indagada sobre tal questionamento.

Ainda pensando sobre as dificuldades encontradas para efetivação de ações inclusivas, Silva (2017), sugere pensar no que chama de "obstáculos humanos e materiais". Os obstáculos humanos estão associados à falta de preparo dos professores e professoras – no sentido da formação integral e continuada deles -, a falta de sensibilidade, a insegurança e a dificuldade de aceitar a diversidade que, em conjunto com os obstáculos materiais como, por exemplo, a falta de acessibilidade, salas de recursos, intérpretes, profissionais de atendimento educacional especializado (AEE) e poucos materiais didáticos para utilização diária para fins pedagógicos são, em geral, dificuldades encontradas em "fazer inclusão" no contexto escolar.

Até aqui foram apresentadas justificativas encontradas na literatura para fundamentar os obstáculos encontrados por professoras e professores na perspectiva da educação inclusiva, mas, se faz necessário também, um olhar geral para a sociedade. Os obstáculos vão além daqueles encontrados nas escolas e ambientes de ensino. Pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) passam por diversas barreiras por conta da incompreensão sobre a inclusão.

No sentido de nos somar à afirmação da inclusão, nos voltamos à compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) - na fase da Educação Infantil, com o objetivo de defender o lúdico como prática pedagógica potente no processo de uma formação plena: humanizada e inclusiva.

A partir do cenário até aqui apresentado, entendemos que é de suma importância refletir sobre essa especificidade humana, em especial, as crianças com TEA, pois, é na infância que se inicia o processo de constru-

ção e compreensão do mundo em que vive a partir de suas experiências no mesmo, tal como expresso na Lei de Diretrizes e Bases a educação infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (LDBEN, 1996, p.11). Fase na qual identificamos dificuldades pelos profissionais da educação infantil em lidar com as crianças em situação de inclusão.

Nesta perspectiva nos lançamos a pensar sobre as possibilidades do lúdico no processo de educação inclusiva, como estratégia de ampliação de repertório de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pensando justamente na experiência da criança com o meio social que está inserida, que o aporte teórico deste trabalho é baseado nas ideias interacionistas de Vygotsky (1997). Tendo em vista sua perspectiva sociocultural de compreender o desenvolvimento humano, temos a possibilidade de compreender as diferenças para além da dimensão biológica, ou seja, as individualidades, as especificidades e singularidades se forjam o tempo todo na sociedade.

É neste caminho que se faz pertinente pensar o ato de brincar como sendo uma ferramenta lúdica, atrelada à ludicidade, que, por sua vez, é pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DNCEI, 2010) como um dos princípios estéticos dos fundamentos norteadores da Educação Infantil. E, além disso, refletir sobre a contribuição de Vygotsky ao afirmar que é no brinquedo:

A criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p.117).

Levando em conta as ideias de Vygotsky sobre o brincar, enxergamos o lúdico como uma possível ferramenta para combater as dificuldades encontradas no processo de escolarização das crianças com TEA, ao longo do seu processo de ensino- aprendizagem de modo que potencialize o desenvolvimento dessas crianças.

Deste modo, vimos nos obstáculos e nas possibilidades das professoras e professores da Educação Infantil o (re)pensar as práticas educativas e, consequentemente, o papel do lúdico no desenvolvimento das crianças com TEA.

A estrutura desta pesquisa compreende os capítulos conceituais nos quais desenvolvem o conceito de Educação Inclusiva; o percurso sócio histórico do Transtorno do Espectro Autista - TEA; e o olhar acerca da Educação Infantil atrelado ao lúdico na perspectiva da Educação Inclusiva; sobre a construção empírica, apresentamos reflexões e questionamentos dos dados coletados. Sendo, portanto, esses os eixos de base para apresentar o objetivo deste trabalho, o de refletir a relação do lúdico no desenvolvimento de crianças com o TEA no processo de ensino-aprendizagem inseridas no ensino regular.

UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É indiscutível que o período histórico que estamos vivendo atualmente, no século XXI, é marcado pelo reconhecimento da diversidade humana. Entretanto, isso não significa que vivemos em uma sociedade inclusiva. O momento é favorável a reflexões e debates que têm como pauta as discussões necessárias sobre o processo de Inclusão na sociedade. Como estratégia de lançar luz sobre esse processo, cabe olharmos para o histórico da educação especial no Brasil, a fim de melhor compreendermos o atual cenário da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Segundo Jussara (2016), a Educação Inclusiva (EI) no Brasil é considerada atualmente uma linha de pesquisa consolidada. É importante aqui fazer a distinção entre uma educação Especial e a Inclusiva. A primeira é definida pelo PNEE como "uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades" (BRASIL, 2008, p.16), cujo público-alvo são pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Do outro lado, a Educação Inclusiva é considerada um fruto de diversos acontecimentos históricos, marcados pela evolução de ideias, debates e entendimento da necessidade de entender "o que é diferente" para, assim, sermos capazes de considerarmos todos os indivíduos seres igualmente fundamentais na sociedade. Desta forma, a Educação Inclusiva faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega a democracia. (FREIRE, 2003, p. 36).

No que diz respeito aos acontecimentos históricos que expressam o acúmulo de lutas e da trajetória que possibilita os avanços da educação Especial à Educação inclusiva, encontramos quatro marcos históricos, dos quais, são: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

O período da exclusão compreende

meados do século XIX no qual as pessoas com deficiência (PCD) eram vistas como incapazes e dignas de caridade e/ou tratadas com desprezo. No âmbito da educação não havia ações que as contemplassem, pois como afirma Sassaki "Essas eram consideradas indignas de educação escolar." (CAVALCANTE, 2007, p.10). O início do século XX é marcado por uma preocupação com o processo educacional das PCD decorrente de um movimento de inquietação social.

Nesta perspectiva o debate sobre a educação das crianças, jovens e adultos deficientes, segundo os autores Pereira, Santana e Santana (2012), propiciou um olhar diferenciado no que diz respeito ao desenvolvimento educacional das PCD.

No âmbito governamental as primeiras instituições especializadas foram fundadas na cidade do Rio de Janeiro, conhecidas como: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atualmente nomeado de Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto de Meninos Surdos-Mudos (1857), o qual foi renomeado, cem anos depois, como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Posteriormente, alguns anos depois cresce o número de instituições particulares que prestavam atendimento educacional as PCD, como o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais - APAE (1945). É importante destacar aqui que essas instituições tinham um caráter assistencialista e, apesar de abranger a educação escolar, essas instituições enfatizavam atendimento clínico. Este cenário culmina no período nomeado de segregação institucional, o qual antecede o período de integração.

A integração institucional tem como marco a promulgação da Lei Nº 4.024 de 1961 (LDBEN/1961). Em seu texto a LDBEN de 1961 afirmava o direito dos "excepcionais" à educação dando preferência a escola da rede regular quando "dentro do possível". Esse período teve uma longa duração, de um lado a caracterização das matrículas de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares em classes especiais e, do outro, nas instituições assistenciais, os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado. Nesta perspectiva cabia ao aluno se adequar a escola e não a escola às necessidades do aluno.

O período da inclusão teve seu primeiro momento com o decreto da Constituição Federal de 1988 que, por sua vez, incorporou ao seu texto a educação como direito de todos. Neste contexto, no que tange o princípio do ensino, o mesmo documento destaca, no art. 206, a garantia da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988). Somado a este fato o mundo vivia, internacionalmente, um movimento de discussões relacionadas à educação da Pessoa com Deficiência - PCD, que resultou em diversas convenções e ações que trouxeram para o debate o acesso, a permanência e o êxito de todos na educação regular.

A inclusão, no Brasil, começa a materializar-se quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), inspirada nos princípios da Educação Inclusiva da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1948), trouxe pela primeira vez um capítulo dedicado a educação especial que, para efeito desta lei, é entendida como uma "modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 2008, p.25).

Em 2013, o texto foi alterado pela lei nº 12.796, inspirada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência (2007), alterando sua nomenclatura de "pessoa portadora de deficiência" para "pessoa com deficiência", além de incluir pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e superdotação, avanço esse que passa a contemplar também as pessoas com o TEA.

Nesta perspectiva, outras leis, documentos e decretos foram implementados, dos quais consideramos importante destacar a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (PNEE, 2008), documento que veio para difundir "políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos" (BRASIL, 2008, p.5) estabelecendo que todos os alunos devem estudar na escola regular. Além disso, o mesmo documento favoreceu a construção de uma educação para todos de modo que esta aconteça respeitando e valorizando as especificidades de cada aluno.

Contribuindo ainda para o pensamento acerca da Educação Inclusiva faz-se necessário contextualizá-la num âmbito escolar, tal como Sánchez apresenta em sua visão uma inclusão que respeita as diversidades dos indivíduos (deficientes ou não). Neste sentido, para a autora, a escola deve ser um ambiente que proporcione um ensino de qualidade para todos os alunos, respeitando e considerando a diversidade da nossa sociedade e, consequentemente, na escola.

Em outras palavras, uma escola inclusiva, é um ambiente que entende e estimula a importância da diversidade humana, do convívio com o outro e da participação das famílias em conjunto com a comunidade escolar. É um lugar que não reforça as dificuldades/barreiras encontradas pelos indivíduos e, ao contrário, cria pontes para incentivar autonomia e conquistas individuais dos alunos e alunas.

UM BREVE CENÁRIO DA HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Conceituar o autismo não é uma tarefa fácil, mas propomos fazer um apanhado que possibilite estruturar a compreensão deste complexo conceito. Conforme, a etimologia da palavra o termo autismo origina da "expressão autos a qual significa a si mesmo" ou "voltar-se para si mesmo" (FREIRE, 2003, p.41)". Este termo é utilizado pela psiquiatria para nomear comportamentos de indivíduos que se centralizam em si próprio.

Segundo Silva (2017), a primeira utilização da palavra autismo foi feita pelo psiquiatra Bleuler (1911) ao descrever o autismo como um dos sintomas da esquizofrenia em adultos. Tempos mais tarde, Leo Kanner (1943) utilizou a mesma designação para descrever uma nova síndrome. Resumidamente, a literatura mostra que o psiquiatra, com base em suas observações clínicas de um determinado grupo de crianças, percebeu que as características apresentadas por elas não se enquadravam nas classificações psiquiátricas existentes na psiquiatria infantil daquele momento.

Algumas semelhanças deste comportamento das crianças foram observadas por Hans Asperger. Neste mesmo período, o psiquiatra Autríaco Asperger, desenvolvia sua pesquisa que corroborou no artigo 'Autistc Psychopathy in Childhood' (1944) no qual empregou a palavra autismo "para descrever crianças com incapacidades de desenvolvimento e com um déficit profundo de relacionamento interpessoal" (BRASIL, 2008, p.23).

Vale ressaltar que apesar das proximidades das datas, a literatura indica que não houve troca de informações sobre as observações realizadas tanto por Kanner, quanto por Asperger, em outras palavras, os psiquiatras não foram colaboradores. Segundo Larissa Costa, "os cientistas não tinham entrado em contato com as pesquisas realizadas pelo outro, ou seja, fizeram publicações independentes sobre o mesmo tema" (JUSSARA, 2016, p.43).

É diante deste cenário e com o "surgimento" de uma nova síndrome infantil que diversos estudiosos se debruçaram e buscaram compreender a origem, causa e características sobre o autismo tomando como base observações feitas até o momento. A descoberta do "novo" e a quantidade de profissionais buscando pelo entendimento desta síndrome resultaram, e continua resultando, em uma linha de pesquisa ainda com muitos questionamentos, incertezas e momentos de controvérsias.

Ainda na perspectiva das várias discussões sobre o autismo, vale ressaltar que as mudanças nas compreensões sobre o diagnóstico levaram aos vários nomes para o que hoje, neste trabalho, chamamos de transtorno do espectro autista. Segundo Aline Santos muitas foram as nomenclaturas utilizadas, como: "autismo infantil, transtorno autista, autismo de Kanner, autismo clássico, entre outros". (SILVA, 2017, p.33).

Atualmente o diagnóstico do autismo é feito internacionalmente com base em duas ferramentas: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) de 2014 e Classificação Internacional de Doenças (CID-10) de 1993. Em outras palavras, estas orientações – DSM-5 e CID-10 – são, individualmente ou em conjunto, formas de diagnosticar diversos transtornos mentais, incluindo o TEA.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe um documento, intitulado Classificação Internacional de Doenças (CID) - atualizado em sua décima edição vigente (CID-10) - considerando a sua "pluralidade de concepções e mudanças de conceitos" (SILVA, 2017, p.14) classifica o autismo no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

A segunda ferramenta é o Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) que, em sua quinta edição, é elaborado pela American Psychiatric Association (APA), nomeando o autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e classificando-o como um Transtorno do Neurodesenvolvimento.

Resgatando as ideias a respeito do autismo percebemos que as características principais apontadas pelo psiquiatra, e ainda presentes em documentos norteadores e manuais de orientações, são: atrasos e/ou deficiência na linguagem e comunicação, dificuldades nas relações socioafetivas, comportamentos repetitivos e desconforto com mudanças na rotina. Características essas que se mantém na CID-10.

No Brasil o diagnóstico clínico é feito com base na CID-10 e também leva em consideração as orientações da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicado em 2001 e entendido como um documento complementar que, por sua vez, traz um viés de se pensar o diagnóstico "para além de uma perspectiva médica, inclui a societária e a ambiental" (BRASIL,2008, p. 56).

Além disso, se faz necessário explicitar que o TEA não é uma deficiência, mas, usufrui por força da lei e dos mesmos direitos. De acordo com a LEI Nº 12.764, do ano de 2012, "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" e, além disso, no mesmo documento, esta condição é descrita como um transtorno global que compromete áreas do indivíduo como a comunicação, interação social e pensamen-

to, gerando uma seleção muito restrita de interesses e atividades.

A partir de todo o cenário apresentando, para finalizar e darmos continuidade nas discussões das implicações do TEA na infância - no próximo tópico - cabe ressaltar que, assim como proposto no DSM-5, entendemos que o diagnóstico do TEA deve ser compreendido para além das classificações médicas. Concordamos que o diagnóstico e o acompanhamento da criança com autismo devem levar em consideração "uma ampla gama de contextos" (APA, 2014, p. 647) e, é por isso, que nosso trabalho leva em conta o desenvolvimento social, na perspectiva do lúdico, das crianças com TEA.

As manifestações do TEA podem se dar de formas variadas e em períodos da vida que diferem de indivíduo para indivíduo. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) é comumente nos primeiros anos da infância entre 1 e 2 anos, que – geralmente - os primeiros sinais podem ser observados, "[...] mas sua trajetória inicial não é uniforme" (SBP, 2019, p.1). Nesta perspectiva, cabe sinalizar que primeiros sinais observados estão relacionados com atraso na linguagem, dificuldade de relacionamento como, por exemplo, indiferença a afeto e ao contato físico, alterações comportamentais e perdas de habilidades que já haviam sido adquiridas pela criança.

Ainda sobre as características, a literatura afirma que as manifestações variam de acordo com o nível de desenvolvimento e a idade cronológica. De todo modo, é importante ressaltar que as observações nos dois primeiros anos das crianças não se configuram como uma regra e, além disso, é preciso reforçar que estes comportamentos apresentados pelas crianças com autismo não as colocam em um mesmo patamar, isto é, como dito anteriormente, cada autista é um indivíduo único que, por sua vez, apresenta um mundo de possibilidades também únicas.

Em seu estudo Maria Góes e Alessandra Martins (2013) problematizam as publicações que levam em conta apenas o autismo, ou seja, que negligenciam o ser humano e as condições sociais reforçando a perspectiva clínica, lidando com o diagnóstico de maneira fixa, como se fosse a sentença final. Não estamos criticando o trabalho da medicina, pelo contrário, é de suma importância que as pessoas saibam o que tem, mas a compreensão de como lidar com isso, é que deve ser ampliada e questionada. Assim, não se pode acreditar que todo autista se comporta da mesma forma ou que precisa dos mesmos recursos de apoio.

Com a finalidade de tirar a centralidade do diagnóstico e potencializar as interações com o meio, cabe destacar que, segundo Teresa Rego, "Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano" e é esta

Além disso, entendemos a importância de pensar em possibilidades que, para nós, são desenvolvidas no ambiente escolar, viabilizando as interações sociais, que vão além da fisiologia humana.

Passa-se a analisar de uma maneira ampla e chegar a uma conclusão que dentro das escolas ainda existe um despreparo muito grande de profissionais que ainda insiste em trabalhar com essas crianças de maneira individualista tornando essa situação cada vez mais agravante, porque quando trabalharmos com um processo de educação de um aluno com autismo encontrarmos inúmeras situações tornando se difícil abordá-las de maneira completa e por meio dessa observação percebi que há uma diferença entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando o professor começa a trabalhar com o aluno autista deve ter respeito e esta sempre disposta respeitar os seus limites, o professor deve buscar técnicas para desenvolver sua linguagem para que possa diferenciar objetos e assim construir ferramentas internas para integrar as informações que iram surgir no seu meio social e escolar. O professor deve trabalhar sempre com o aluno autista de forma diversificada tornando o seu desenvolvimento uma melhora de sua vivencia emocional. Para que o ensino regular tenha mais preparo para receber essas crianças devermos lembrar que um dos papeis principais para esse ensino venha ter uma aceitação maior com esse aluno e o professor, ele é uma das peças chaves para que esse quadro mude, com sua criatividade, desempenho e desenvolvimento o aluno autista fica mais fácil de ser inserido no ensino regular e desenvolve - se cada vez mais no meio social, tornando possível uma aceitação de maneira diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas.

Dificuldade de aprendizagem se trata de um obstáculo, uma barreira, um sintoma, que pode ser de origem tanto cultural quanto cognitiva ou até mesmo emocional. É essencial que o diagnóstico seja feito o quanto antes, uma vez que há consequências em longo prazo.

Cada criança é um ser único, cada um tem seu próprio jeito de pensar, aprender e compreender tudo o que está à sua volta. Sabe-se que, em tempos atuais as instituições de ensino estão tendo suas atenções voltadas para as dificuldades de aprendizagem que são demonstradas por seus estudantes, eles apresentam estas dificuldades através de suas atitudes em sala de aula.

Muitas destas, por sua vez, tornam-se uma incógnita para nós professores. Porém, ressalta-se que cada estudante possui sua personalidade própria. Isso é reconhecido através de seus atos, e cabe a cada um de nós educadores observá-las e orientar para uma possível melhora e avanço em seu aprendizado. Trazer um histórico da Educação Especial até chegarmos à Educação inclusiva, pois, entendemos que esta é a forma mais respeitosa de educar.

Busca-se contribuir em alguns aspectos na construção desta discussão quando, por exemplo, percebemos nas análises que o conceito entre Educação Inclusiva e Educação Especial ainda é confuso para a maioria dos profissionais da nossa amostra. Por isso, destacam-se aspectos importantes da Educação Inclusiva, pois, entendemos que a pluralidade das crianças nas instituições de ensino mostra um caminho importante a ser pensado à luz de práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas.

Nossa análise, mais especificamente, nos mostra que o lúdico se apresenta como uma ferramenta em que a Educação Inclusiva se faz presente. A partir do momento que entendemos o brincar como uma ação que, a partir de uma instrução, possibilita a criança ao desenvolvimento potencial, percebemos o desenvolvimento íntegro dela. Ainda acerca do brincar, faz-se importante ressaltar a importância da valorização da imaginação da criança. Imaginar o mundo e suprir as necessidades desse mundo não é limitado por nenhuma especificidade e é justamente por isso que acreditamos no lúdico como uma ferramenta pedagógica inclusiva para lidar e ensinar a criança portadora de TEA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, D F , 2008.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmdtbauer. Autismo: construções e desconstruções. 3. Ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007 (Coleção Clínica Psicanalítica)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

Jussara de. O Processo de Aprendizagem de crianças autistas. 2016.

SILVA, Marcio M. Educação Especial na perspectiva inclusiva: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. v.11, n. 35, p.56-66, abril 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Cientifico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Manual de Orientação. Transtorno do Espectro do Autismo. N. 05, abril 2019.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; Maria Nivalda Carvalho FREITAS A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out.- dez., 2016.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L.S. Vigotsky; organizadores Michel Cole... [et al.]; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª. Ed. - São Paulo: Martins fontes, 1991 (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas – Tombo V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

A PSICOMOTRICIDADE NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SUPORTE I

ANDREIA CONCEIÇÃO FERREIRA

RESUMO

Nesta pesquisa faz-se a reflexão sobre a Educação Especial na Educação Infantil, não para limitar o tema, mas ter-se o foco num espaço que recebe muitas crianças com Transtorno do Espectro Autista. É na primeira infância onde ocorre os primeiros encaminhamentos. Vem -se como pode- se aliar o auxílio de novos conhecimentos para ajudar a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem especificadamente o trabalho do psicopedagogo na escola. Pretende-se focar nas crianças da Educação Infantil, pois o tema inclusão vem tendo grande força na sociedade atual como um todo, e não só na esfera educacional, pois não envolve só profissionais de educação, mas também familiares que são de grande importância no progresso educacional da criança. Sendo assim esta pesquisa tem como objetivo mostrar que as crianças com necessidade especiais não devem mais serem tratadas somente como patologia e que é possível sim inserir essas crianças no universo dos considerados "normais", e como o psicopedagogo e professor pode criar vínculos potentes em relação a estas crianças. A entrada na escola significa para a criança uma grande ampliação de sua esfera de relações e para a qual ela traz uma história de experiências anteriores que lhe permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si mesma. A criança com Transtorno do Espectro Autista, nesse sentido tem um pouco mais de dificuldades para enfrentar o espaço escolar. Porém na escola, conhecerá outras crianças com as quais compartilhará uma parte considerável de sua vida e estabelecerá importantes relações com adultos que não pertencem nem à sua família, nem às suas relações mais próximas. Assim a escola também contribuirá para a configuração do autoconceito geral da criança sendo ela portadora de Transtorno do Espectro Autista ou não. A Educação Infantil se faz importante para o desenvolvimento de seus aspectos específicos, como autoconceito ao que se refere às características e capacidades que a criança acredita possuir em relação ao mundo. Será abordado também a importância da escola como foco central que possibilite a criança enxergar muito além das suas limitações, a abordagem do psicopedagogo ao entender e intervir nas dificuldades que a criança apresentar pode uma maneira de evitar muitos problemas na aprendizagem mais tarde. Utiliza-se como referência que trazem a aprendizagem e a psicopedagogia como tema.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista; Intervenção; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação – MEC, com base nos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação brasileira, atua em parceria com as demais esferas de governo, para assegurar o direito de todas as pessoas à educação.

Por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orienta os Estados, o Distrito Federal e os Município. Para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. A fim de subsidiar esse processo de mudança, foi elaborado um conjunto de documentos, como notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções, os quais estão reunidos nesta publicação, organizada para subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esta pesquisa mostra como a ocorre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, pretendemos mostrar especificadamente a Educação Infantil, e a criança com Transtorno do Espectro Autismo. Divide-se esta pesquisa em tópicos para melhor e entendimento. Faz -se aqui um breve histórico sobre a legislação e como a inclusão ganhou-se notoriedade na sociedade brasileira garantia do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Mostra-se a mediação da psicomotricidade doas crianças com Transtorno do Espectro Autista suporte 1. Traz como apoio autores que discorrem sobre o tema.

A GARANTIA DO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um novo marco teórico e político da educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com as diretrizes da nova política:

a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o aten-

dimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Revista Inclusão, p. 15).

No intuito de promover a implementação dessa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído pelo Decreto n° 6.094/2007 e ratificado no âmbito da Agenda Social da Presidência da República, fortaleceu e ampliou a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação básica e superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício da Prestação Continuada – BPC. Reiterando os princípios da educação inclusiva, as Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008, CONAE/2010 e CONAE/2014, que no documento final salientam:

na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008)

Nesse cenário, a educação inclusiva tornou-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial nas redes públicas de ensino. Assim, o conceito de acessibilidade é incorporado como forma de promoção da igualdade de condições entre todos.

Visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, foi publicado o Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, dispondo sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado – AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mantendo seu financiamento no âmbito do FUNDEB.

A educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Brasil,1994, p.19).

No artigo 3º, é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior por meio das seguintes ações:

Implantação de sala de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2008).

O financiamento da dupla matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica é instituído, no âmbito do FUNDEB, de modo a fomentar a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva, conforme disposto no artigo 6º:

admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. (Brasil, 2008).

Com o objetivo de orientar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB, n° 4/2009. Este documento define, no artigo 1º, que cabe:

aos sistemas de ensino matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Espe-

cializado – AEE (Brasil, 2009).

De acordo com essas Diretrizes, o AEE deve integrar o projeto político pedagógico – PPP da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada, prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio.

De conformidade com o artigo 5º dessa resolução:

o Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (Brasil, 2009).

Dessa forma, o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino é compreendido a partir de uma nova concepção, em que a gestão educacional e a prática pedagógica são instituídas transversalmente a todos os processos de planejamento e organização, à luz dos princípios e fundamentos da educação como direito humano indisponível e incondicional.

DESMISTIFICANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO NIVEL DE SUPORTE I

O Transtorno do Espectro Autista suporte I, o termo autismo leve pode ser enganoso. Para muitos, de “leve”, o autismo não tem nada. E é devido a essa percepção errônea que muitos autistas se sentem invalidados. É importante compreender que nem todos reagem bem ao termo “autista leve”, pois muitos não veem nada de “leve” na condição. Mesmo não apresentando estereotipias, seletividades e terem comunicação verbal, muitas vezes as relações são conflituosas e difíceis.

É importante compreender que não há uma característica física distintiva para uma pessoa no espectro autista, como já foi dito, seja ela de suporte nível 1, 2 ou 3. Deixa -se evidente que o Transtorno do Espectro Autista não tem cura e não é uma doença. Ele varia ao longo do espectro e pode evoluir ou regredir. Por exemplo, um autista nível 1 pode, em algum momento, se tornar nível 2 ou mesmo nível 3 não verbal, ou vice-versa.

Sabe-se que uma das características é o desinteresse ou a dificuldade de interagir, algumas crianças preferem se isolar ou têm desafios em ambientes de grupo. Outras simplesmente não desejam interagir. Por exemplo, às vezes há genuína falta de interesse em estar com as outras crianças, embora em outras ocasiões, sente falta de ter amigos as interações no ambiente escolar. O professor deve estar atento a estas especificidades e entender o momento da criança. Isto ocorre com observação e acolhimento.

Algumas crianças com o Transtorno do Espectro Autista agem como se não escutassem quando chamados, algumas crianças são até consideradas surdas pelos pais ou professores porque não respondem. Devido a esta característica os encaminhamentos para fonoaudiólogos surgem, o parecer que não está ouvindo é frequente nas crianças na primeira infância.

Outra característica que se percebe é a questão do olhar, há um mito de que Crianças com Transtorno do Espectro Autista não olham nos olhos. Não é verdade para todos. Muitos, não sustentam um olhar contínuo, mas ainda olham nos olhos. Pode haver desconforto, especialmente com estranhos. Qualquer criança perto de pessoas diferentes de seu convívio tem dificuldades. Isto não é características autistas. Sustentar o olhar pode ser ou não característica, mas da forma errônea como sempre passada pelo senso comum não é real.

As características podem variar de uma criança para outra, pois cada indivíduo com TEA é único. No entanto, algumas das características comuns incluem:

Dificuldades de comunicação: Dificuldades em manter uma conversa, compreender sarcasmo ou expressar emoções verbalmente; interesses restritos; foco intenso e obsessivo em tópicos ou atividades específicas, com pouco interesse em outros assuntos; comportamentos repetitivos: Comportamentos ou movimentos estereotipados, como balançar o corpo, bater as mãos ou alinhar objetos de maneira precisa; sensibilidades sensoriais; hipersensibilidade ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais, como luz, som, cheiros ou texturas.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA CRIANÇAS TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO NIVEL DE SUPORTE 1

A intervenção precoce e personalizada é essencial para oferecer suporte adequado às pessoas com Autismo. Algumas estratégias de intervenção eficazes incluem:

Intervenção comportamental: Abordagens baseadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) podem ajudar a desenvolver habilidades sociais, comunicação

e comportamentos adequados; terapia da fala: Terapeutas da fala podem trabalhar para melhorar as habilidades de comunicação e linguagem da pessoa com Autismo Nível 1; terapia ocupacional: Terapeutas ocupacionais podem ajudar a pessoa a desenvolver habilidades de autocuidado, habilidades motoras e lidar com sensibilidades sensoriais; apoio educacional: escolas e professores podem implementar estratégias específicas em sala de aula para atender às necessidades individuais do aluno com Autismo Nível de suporte 1; intervenção familiar: envolver a família no processo de intervenção é crucial para fornecer um ambiente de apoio e compreensão para a pessoa com Autismo nível de suporte 1.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista, nível Suporte 1 geralmente apresentam dificuldades na comunicação social e interação, mas conseguem realizar as rotinas estabelecidas no ambiente escolar. Podem apresentar dificuldades em iniciar conversas, compreender pistas sociais ou estabelecer relacionamentos, mas podem se beneficiar de intervenções e apoio para melhorar suas habilidades sociais, esta é a oportunidade que a Educação Infantil possibilita. As rotinas, o convívio e interações. E o mais importante de forma lúdica, podem ter dificuldades em situações sociais, comportamentos restritivos e repetitivos, mas requerem apenas um suporte mínimo para ajudá-las em suas atividades do dia a dia. Estas crianças geralmente apresentam dificuldades na comunicação e interação, mas conseguem lidar com rotinas diárias, por isso a importante do atendimento integrado escola e apoio externo. Podem ter dificuldades em iniciar conversas, compreender pistas sociais ou estabelecer relacionamentos, mas podem se beneficiar de intervenções e apoio para melhorar suas habilidades sociais.

As crianças com nível suporte 1 de autismo podem ser capazes de se comunicar verbalmente e de ter alguns relacionamentos, no entanto, podem ter dificuldade em manter uma conversa, assim como para fazer e manter amigos, já foi dito acima esta dificuldade, mas com auxílio do professor e de psicopedagogo estas questões vão melhorando com estes atendimentos mais frequentes. Se o professor juntamente com psicopedagogo, psicólogos e o auxílio outros profissionais podem criar uma rotina para esta criança, que sentirão seguras pois, em algumas situações sentem-se desconfortáveis com mudanças ou eventos inesperados, assim como querer fazer certas coisas à sua maneira. Por isso a importância da antecipação, repetição e o plano AEE descritos anteriormente.

As crianças com Transtorno do Espectro Autista, Nível suporte 1 as intervenções devem focar no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação funcional e autonomia. Com uma abordagem adaptada e estratégias de intervenção personalizadas, é possível oferecer o suporte necessário para que cada pessoa alcance seu potencial máximo e leve uma vida plena e significativa assim o professor e o psicopedagogo devem ter um alinhamento nas propostas para que o percurso desta criança iniciado na Educação Infantil seja proveitoso.

O AUXÍLIO DO PSICOPEDAGOGO A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NIVEL DE SUPORTE 1

Viu-se que dentro dos muros da escola, fica a responsabilidade de oferecer experiencias significativa, mais ativas, interativas e que movimentem o agrupamento como deve ser, coletivamente, valorizando outra especificidade dessa faixa etária, incentivando as interações, pois inicia ali a vida social e a validação de grupo.

Nesse cenário, a educação inclusiva tornou-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial nas redes públicas de ensino.

A formação do professor se constitui assim em atual e uma grande aliada para poder identificar o individuo como ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira toda sua única e especial.

Um professor qualificado, um método de ensino adequado são facilitadores dessa aprendizagem são fatores fundamentais para que todo conhecimento que a neuropsicopedagia nos viabiliza seja efetivo, interagindo com as características do cérebro de nosso aluno. Esta nova base de conhecimentos habilita o professor a ampliar ainda mais as suas atividades educacionais, abrindo uma nova estrada no campo do aprendizado e da transmissão do saber.

Mesmo a Educação Infantil sendo base elementar do ensino aquelas crianças que não “acompanham” muitas vezes ficam esquecidos mais especificadamente aqueles que já possuem laudo ou de TEA. Como trazê-los para uma aprendizagem significativa e real.

a pedagogia por si só não pode fornecer o conhecimento específico necessário para a elaboração de ambientes de aprendizagens em áreas de conteúdo escolar específicas, particulares. Mas fornecendo insights sobre as capacidades e limitações do cérebro durante o processo de aprendizagem, a neuropsicopedagia pode ajudar a explicar porque, alguns ambientes de aprendizagem funcionam e outros não. (STERN. 2005 apud

GUERRA .2011, p. 4).

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Embora o professor saiba todas estas funções, existem momentos em que necessita de um apoio com as crianças, o psicopedagogo pode auxiliá-lo de maneira efetiva na solução dos problemas de aprendizagem, na compreensão de alguns aspectos cognitivos dentro das necessidades educacionais especiais de aprendizagem, e atribuir novas práticas pedagógicas e a aprendizagem desta criança podem ter grandes avanços.

Para que possa compreender esse processo de aprendizagem é necessário sabermos que desde o nascimento o indivíduo é capaz de aprender por isso a importância das intervenções psicopedagógicas na Educação Infantil. O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Descobrir como a criança aprende criar atividades que o leve a superar suas dificuldades é o papel da parceria do psicopedagogo e do professor. Se cada criança busca diferentes formas para aprender, podemos verificar o quanto é fundamental esta parceria proporcionar às crianças formas diferentes de aprender.

Ressalta-se que a aprendizagem tem ganhos para que esta adaptação e aprendizagem sejam pontuais e eficazes. Primeiro conhecer o diagnóstico e segundo realizar adaptações curriculares e parcerias para que o desenvolvimento.

Criar ambientes ou espaços motivadores, empregando técnicas psicopedagógicas que permitam as crianças desenvolverem suas habilidades individuais, de acordo com suas necessidades, por meio do estímulo, da motivação e da curiosidade, construindo e fortalecendo suas as redes neurais que são as bases para o aprendizado efetivo, fazendo uso de diversos tipos de materiais lúdicos e técnicas diferenciadas, que tenham como objetivo, despertar o interesse das crianças, instigando-os a buscar diversas formas de utilização destes materiais almejando a construção do conhecimento, baseados em atitudes reais de aprendizado.

Se soubermos como a criança aprende e intervir facilitará o ensino-aprendizagem. Quando se trata de crianças com necessidades educacionais especiais, as questões relacionadas à interação social se tornam ainda mais importantes, já que, por possuírem algumas limitações, por exemplo, quanto às possibilidades de locomoção e exploração de objetos, são frequentemente consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades em grupo. Traze-la a participação pode ser uma forma de incentivá-las a aprender.

As relações entre pares têm destacado o papel da criança na interação social como um elemento importante a ser considerado no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade. Sendo assim pensa-se que mesmo as crianças com Transtorno do Espectro Autista têm de dificuldades de se relacionar, a parceria do psicopedagogo e do professor devem procurar inseri-lo aos projetos e ao grupo. Uma das formas de proporcionar esta interação seria trabalhar a repetição e antecipação.

Repetir a comanda sempre olhando para a criança. E repetir quantas vezes for necessário. O uso constante da repetição da instrução, na necessidade especial torna se necessário devido ao comprometimento da linguagem, que prejudica o entendimento de sequência complexas e da dificuldade para lidar com mudanças.

Percebe – se que ao dar as instruções são necessários que sejam comandas curtas, sem excessos de informações irrelevantes as tarefas. Antecipar as ações também é uma estratégia, mostrar o que irão fazer de forma simples e direta facilita a continuidade da rotina. Quando o professor insere a criança no contexto e prepara atividades que esta irá realizar está mediando uma aprendizagem que terá sucesso e não causara a frustações quando se negocia com o autista, se antecipa pistas do que a criança irá realizar possibilita a criança compreender que será feito.

Nesse sentido, o favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados, no desenvolvimento da criança com necessidades especiais.

Experiências como antecipação e repetição podem ser consideradas bem-sucedidas, mesmo com algumas especificidades, demonstram apropriação de conhecimentos veiculados à cultura infantil. Para isso percebe-se claramente a relação professor criança como vínculo para esta aprendiza-

gem observa-se que as intervenções psicopedagógicas dentro da Educação Infantil desenvolvidas e a observação dos professores podem destacar que as ações planejadas beneficiam o processo de aprendizagem da criança incluída.

A atenção especial deve ser dada as deficiências que essas crianças possuem em comunicação, interação, linguagem e do comportamento e a programação psicopedagógica ser traçada em cima dessas necessidades. Levando em consideração que a criança com necessidade especial se caracteriza fundamentalmente pela falta de uniformidade em seu rendimento é preciso seguir uma programação educacional baseada na diagnose e na avaliação dos resultados, observando principalmente quais os canais de comunicação que o incapacita. É aconselhável que os psicopedagogos tenham conhecimento a necessidade da criança e atuem adequadamente.

A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém de fora da Educação Infantil. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades. Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma maior igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo refletir ao processo de aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Fez-se um breve relato sobre a legislação que promovem a garantia dos direitos para as crianças com Transtorno do Espectro Autista ou a criança com deficiência.

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular. Portanto, a pessoa deficiente é aquela que vive em situação de bloqueios eventuais ou permanentes, em consequência de um mal, perda ou restrição.

A pesquisa não é inédita, pois as crianças com Transtorno do Espectro Autista hoje recebem um olhar diferenciado, teve-se o a preocupação de instruir algumas maneiras possíveis do professor e do psicopedagogo se trabalharem em parceria. pensa-se que o professor pode sim ser mediador orientando de uma forma mais assertiva e de qualidade o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Percebe-se que ao longo dos tempos, a educação tem se focado no conhecimento transmitido de forma mecânica e homogênea, sem levar em consideração a individualidade de cada criança, apresentando falta de consciência dos processos mentais que permeiam a aprendizagem de cada um.

Por sua vez, as crianças também se acomodaram dentro destes padrões, os quais, aqueles que não conseguiam aprender eram rotulados como incapazes, porém a garantia de direitos vem trazendo grandes avanços no acolhimento para as famílias e crianças

No entanto, acredita-se faz importante destacar que a mediação de um psicopedagogo pode auxiliar na construção de atividades, oportunizando condições de aprendizagem, baseadas na realidade existente, proporcionando um desenvolvimento cognitivo positivo das crianças, o acolhimento adequado às crianças auxilia no processo de ensino aprendizagem, pois a partir da compreensão de como se aprende e como se pode ensinar e torna tangíveis as possibilidades de desenvolvimento de atividades que levam em consideração as habilidades de cada criança. Toda criança tem capacidade de aprender.

Os níveis de suporte no Transtorno do Espetro Autista fornecem uma estrutura importante para compreender as necessidades individuais das pessoas com essa condição. O Transtorno do Espectro Autismo Nível 1 de Suporte é uma categoria dentro do Espectro Autista que apresenta dificuldades sociais significativas, mas sem atrasos significativos no desenvolvimento da fala ou inteligência, por isso quanto mais cedo as intervenções e acompanhamento melhor desenvolvimento esta criança terá, e é na Educação Infantil que esta relação se inicia e estabelece.

Com o uso de abordagens comportamentais, terapia da fala, terapia ocupacional e apoio educacional, é possível melhorar as habilidades sociais, a comunicação e o comportamento, permitindo que a pessoa com alcance todo o seu potencial e participe plenamente da vida cotidiana.

Por isso, a intervenção precoce e personalizada é essencial para oferecer o suporte adequado para essas pessoas. Por fim, o apoio da família e dos educadores desempenha um papel crucial no desenvolvimento positivo e bem-sucedido da pessoa com Autismo em qualquer nível de suporte.

REFERÊNCIAS BIBIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima. Inclusão: muitos olhares vários caminhos, e um grande desafio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.

ASSUNÇÃO, F., Pimentel, A. Autismo Infantil. Revista Brasileira de Psiquiatria, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. 2º Ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

CUNHA, Eugênio. Autismo e incluso: psicopedagogia práticas educadativas na escola e na família. Eugênio Cunha.-Rio de Janeiro: Wak Ed.2009.

CONSENZA, Ramon M. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Ramon M. Consenza, Leonor B. Guerra. – Porto Alegre: Artmed,.2011.

CRUZ, T. Autismo e inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

NOTBOHM, E. Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse. 2005. Disponível em:< http://www.ellennotbohm.com/article-translations/dez-coisas-que-toda-crianca-com-autismo-gostaria-que-voce-soubesse/> Acesso em: 15 jan. 2024.

MANTOAN, M.T. Inclusão social: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

RELVAS, Marta Pires. Neuropsicopedagias e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5 ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

ROSE, Steven P. R. A promessa – e a ameaça. In: O cérebro do século XXI: como entender, manipular e desenvolver a mente. São Paulo: Globo, 2006.

SABBATINI, Renato. Frenologia: História da Localização Cerebral. Cérebro e Mente - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência. Março de 1997. Texto extraído da internet, acesso em 23 de janeiro de 2024, http://www.cerebromente.org.br/n01/frenolog/frenologia_port.htm.

SILVA. Revista de Saúde Pública, VOLUME 34, NÚMERO 1, FEVEREIRO 2000 p. 97 – 103. Explicando a Deficiência, Incapacidade e Desvantagem - Mundo Interpessoal. Acesso 20 de janeiro de 2024.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS

ANDREIA CORTEZ DUARTE

RESUMO:

Esta revisão bibliográfica teve como tema a Alfabetização e o Letramento na era das Tecnologias de Informação e Comunicação, com o objetivo de analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização e letramento das crianças, de maneira mais significativa. Especificamente procurou-se compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais e destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças, além de identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças. Este trabalho teve caráter de revisão bibliográfica, para isso foi utilizado como referência as ideias de autores como: Emília Ferreiro, Nova, Magda Soares, Ana Teberosky, entre outros. O resultado deste trabalho aponta que as tecnologias são importantes na construção do processo de Alfabetização de letramento e que apesar das contribuições, é certo que somente elas não são a solução para todos os males, e nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização, letramento, tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

Para realização do presente trabalho fez-se necessário pensar na adoção de uma metodologia que pudesse melhor subsidiar o desenvolvimento da mesma. Sendo assim optou-se pela utilização da pesquisa bibliográfica tendo em vista a possibilidade de saber qual o olhar de diferentes autores sobre a questão em estudo. E ainda pela contribuição que a abordagem qualitativa de pesquisa proporciona a interpretação dos resultados. Pesquisaram-se mais profundamente essas questões, a partir do seguinte problema: Como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão promover a alfabetização e o letramento de crianças?

Essa revisão bibliográfica teve como objetivo geral analisar os recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação como potencializadores dos processos de alfabetização e letramento das crianças, de maneira mais significativa, e como objetivos específicos, compreender as concepções de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais; destacar os principais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para favorecer a alfabetização e o letramento de crianças e identificar maneiras de inserir a tecnologia da informação e comunicação no cotidiano da escola, para alfabetização e letramento das crianças.

Dessa forma, para nortear a fundamentação buscamos dialogar com alguns teóricos que tanto auxiliaram e contribuíram para a efetivação da referida pesquisa, entre eles enfatizamos: Magda Soares (2002, 2005, 2010), Emília Ferreiro (2002, 2005), Paulo Freire (1987), Moran (2007), Nova (2003), Perrenoud (2002), Magda Soares (2002, 2005, 2010), Ana Teberosky (1985), dentre outros.

2. ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA ERA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A alfabetização é uma fase distinta na vida de uma criança, cheia de novas experiências e sensações em que ela se depara ao chegar à escola, para os que não frequentaram a Educação Infantil, é o primeiro contato com a educação formalizada. Durante muito tempo a alfabetização foi vista como a mera aquisição do código escrito, que formava alunos para as fases seguintes.

Diversos fatos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana no fim do segundo milênio, dentre eles a revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da comunicação e informação.

Cada vez mais tem se notado o crescente aumento da utilização das novas ferramentas tecnológicas como a TV, o vídeo, o computador e a Internet na vida social, o que tem exigido das crianças novas aprendizagens de comportamentos e raciocínios específicos. A tecnologia assumiu seu papel de vez dentro da sociedade moderna, não ficando de fora da educação.

Não se pode conceber uma educação de qualidade sem o uso das tecnologias da informação e comunicação. Pois as crianças de hoje já "nascem plugadas" no computador, e na maioria das vezes com mais habilidades no manuseio do que um adulto. Essa nova realidade da era da comunicação sugere novas formas de escrever, ler, comunicar

e lidar com o conhecimento.

Com isso, o professor também precisa mudar seu perfil e sua prática para acompanhar essa nova realidade da geração digital. O docente agora necessita se tornar um pesquisador virtual.

Além do computador e internet que são tecnologia recente é interessante que a escola também tire proveito das outras que nela existe. As escolas são equipadas com televisores, antenas e videocassetes, ou DVDs, convém reconhecer que a TV está profundamente presente na maioria das salas de aula, integrando todos os processos de ensino. As mensagens transmitidas pela TV comercial alimentam as emoções e o imaginário do alunado, em todas as faixas etárias. As opções de menu preferido são formadas de novelas e seriados, reality shows, programas de auditório e desenhos e filmes. A influência permanente e atuante desse veículo de comunicação talvez constitua, hoje, um dos componentes mais desafiantes das situações com que o professor depara nas salas de aula.

A existência de um canal público voltado para a escola fortalece seu uso com recurso pedagógico. A "TV Escola", programa nacional lançado em 1996 pelo MEC, voltado para o uso da televisão a serviço da educação, está contemplando e discutindo também caminhos para uma formação crítica dos educadores em relação à mídia televisual. Assim a TV e o vídeo são ferramentas importantes no processo de alfabetização e letramento.

As práticas pedagógicas relacionadas a alfabetização e ao letramento devem também evoluir para que sejam situados na história e possam acompanhar as mudanças de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade. Além disso, os letramentos são transformados também pelas instituições sociais.

Neste processo, nota-se que um tipo de letramento serve como ponto de partida para o outro, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital:

As práticas sociais e os eventos em geral são mediados e efetivados por gêneros orais, escritos e, agora também, os digitais. Esses assumem um caráter essencial dentro das atividades específicas de letramento, já que estudar os tipos de letramento é uma parte do estudo dos gêneros de texto, para se saber como eles são produzidos, utilizados e adaptados a cada situação vivida pelo indivíduo pertencente a uma dada comunidade que está em processo constante de interação entre seus membros. Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, S/D)

Assim os educadores devem apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes em seus mais variados espaços educacionais para que possam encarar os desafios que estão sendo colocados atualmente: a alfabetização e o letramento das crianças assim como sua inserção no meio digital.

De acordo com SOARES (2002), o conceito de letramento digital define-se como estado ou condição que adquirem os que se adaptam da nova tecnologia digital e desempenham práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Durante o processo de alfabetização das crianças é importante que o computador seja instrumento fundamental, por fazer parte do dia a dia da maioria das crianças, mas não se pode deixar de lado o modo tradicional, como uso da letra cursiva, já que o computador não irá substituir o caderno, mas sim só complementar nesse período da criança tão importante que são as descobertas. Dessa forma a escola também deve inserir a criança na cibercultura.

Lévy (1999), ao considerar a cibercultura, faz referência a fatores na mudança atual de paradigma de conhecimento. Para o autor, as tecnologias beneficiam novas formas de acesso ao saber pela navegação, a informação, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, como por exemplo, a simulação. Com o uso dessas ferramentas os saberes podem ser compartilhados por muitos indivíduos, para aumentar o potencial de inteligência coletiva dos seres humanos.

Ao analisar a realidade das escolas, percebe-se que os alunos são os jovens nascidos a partir dos anos 90, originados da cultura digital, considerados nativos digitais, já que nasceram no mundo dominado pelo controle remoto, mouse, internet, imersos na cibercultura. Para Tapscott (1999) a geração net vive rodeada pela mídia digital, na qual os usuários não são apenas platéia ou ouvintes, mas interagem com as tecnologias. Dessa forma, essas crianças são "sujeitos que interagem com o mundo a partir da mediação de tecnologias (TV, videogames e computadores) e que têm nas imagens e nos sons (cada vez mais hibridizados) a base dos processos comunicativos e cognitivos" (NOVA; ALVES, 2003, p. 121).

Em seus estudos Prensky (2001) defende que há um desalinhamento entre a forma como o velho modelo de ensino ofe-

rece conhecimento e a forma como os alunos aprendem. Atualmente, se aprende de forma hipertextual.

Para Kenski (1996) o fundamento da linguagem digital é o hipertexto, uma linguagem simples e possível para informar, comunicar, interagir, aprender e ensinar. Uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos interligados que funcionam como páginas sem numeração, rompendo com as narrativas circulares, repetidas e fragmentadas. O hipertexto pode ser considerado como uma evolução do texto linear. Toda essa nova forma de linguagem é facilitada por ser interligada ao telefone celular, computador, televisor, máquina fotográfica etc. que são utilizados para fazer circular as informações e conhecimentos. "Uma nova cultura, nova realidade, nova dinâmica de viver e novas aprendizagens que estão presentes na escola. [...], a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar" (Kenski 1996, p.41), garantindo a mediação com os conhecimentos, configurando em um processo de interações que define as aprendizagens escolares.

Na escola, o uso da internet permite o desenvolvimento de atividades que podem colabora para a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, pois possibilita a busca de informações, a interações entre pessoas, o entretenimento além de espaços abertos para a produção individual e coletiva de conteúdos. A interatividade é um fator essencial nessa nova forma de aprender e de ensinar.

2.1. O COMPUTADOR NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA

O computador, quando é utilizado como ferramenta de alfabetização e letramento, deve ser concebido como um instrumento pelo qual o aluno desenvolve alguma coisa, e a aprendizagem ocorre, pelo fato de o aluno estar executando uma tarefa por meio deste recurso.

Conforme Valente (1998, p. 12), "o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador". No ponto de vista de ferramenta pedagógica, esse recurso deve ser utilizado de modo a auxiliar o professor a compreender que a educação não é somente transferência de conhecimento, mas processo de construção do mesmo.

Segundo Moraes (2006, p. 18),

(...) de uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada na pessoa, que compreenda a importância do pensar crítico e criativo, que seja capaz de integrar as colaborações das inteligências humanas e da inteligência da máquina, no entanto, o homem e/ou a mulher é capaz de transcender e criar.

É no período da alfabetização que as crianças entram em contato direto com a leitura e a escrita, realizando vezes apenas as atividades clássicas como cobrir letras pontilhadas e fazer exercício de caligrafia. Em algumas escolas, porém estas atividades clássicas, já convivem com computadores em sala de aula e, em breve, podem ser relegadas ao passado da pedagogia infantil.

LÉVY (1998) alega que:

Já no começo do século XXI, as crianças aprenderão a ler e escrever com máquinas editoras de texto. Saberão servir-se dos computadores como ferramentas para produzir sons e imagens. Gerirão seus recursos audiovisuais com o computador, pilotarão robôs... (...) O uso dos computadores no ensino prepara mesmo para uma nova cultura informatizada. (cit. por STEMMER s/d, p. 2)

O computador é uma ferramenta é muito importante na alfabetização e letramento das crianças. Por verem o computador como um brinquedo, as crianças não têm medo de errar, ou estragar, como ocorre com adultos, talvez por isso tenham facilidade de aprenderem rapidamente. Ainda que a criança não seja alfabetizada, o uso da informática pode ser uma ferramenta importante na hora de aprender o alfabeto. Os softwares e sites infantis atraem a atenção das crianças por serem coloridos, musicais e interativos. Com essa ferramenta, a criança pode realizar atividades como, por exemplo, digitar, ler e corrigir as palavras. Essas atividades auxiliam na alfabetização, mas, não substituem outros recursos tradicionais, como a leitura de livros e a prática da escrita, o computador deve ser usado apenas como um complemento.

A utilização de programas e softwares, como por exemplo, os editores de texto no processo de ensino da leitura e da escrita é importante. No entanto, não é possível crer que seja o suficiente para proclamar uma nova forma de aprender ou de alfabetizar, apenas pelo fato de utilizar o computador para o ensino.

No início do uso educacional de computadores, o software educativo era escasso. Atualmente existe uma grande facilidade de se encontrar softwares educativos disponíveis no mercado.

Para STEMMER (s/d, p. 2):

O uso do computador torna-se, a cada dia, mais popular na educação escolar. Envolto no discurso do moderno, da atualidade e do imprescindível, apregoa-se a informática nas escolas como mais uma mercadoria necessária posta à venda. Estampada como

um chamariz para pais desejosos de oferecerem a melhor educação para seus filhos, lá está o uso do computador, os laboratórios de informática, etc.

Para um bom uso do computador, o educador deve saber escolher o software adequado para sua clientela, que deve ser usado fruto de um planejamento.

Os softwares educativos destinados à alfabetização, em sua maioria são formados por exercícios desenvolvidos basicamente em três etapas, de acordo com STEMMER (s/d, p. 4):

apresentação do alfabeto, apresentação gradativa de palavras com destaque ao som inicial, intermediário ou final de cada palavra e a associação de sons consonantais e sons vocálicos, formando palavras simples, de uma ou duas sílabas e, dependendo do grau de dificuldade escolhido no programa, torna - o mais complexo.

O uso adequado do computador como ferramenta educacional tem se mostrado útil e vantajoso no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante lembrar que o software educativo não deve ser tomado como algo que independe da orientação do professor, dentro de uma situação educacional propícia.

O professor alfabetizador e as novas tecnologias

Atualmente, o professor deve estar sempre em busca de novos modelos e diferentes formatos que possam despertar o interesse de seu aluno. Segundo com Moran (2007), "Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender[...]" e a escola não pode ficar isolada da realidade que a cerca. É preciso que ela repense a prática pedagógica e os currículos escolares, incorporando as Tecnologias da Informação e da Comunicação em suas rotinas escolares. Para isso, é importante que os educadores sejam preparados para essas mudanças e que possam assumir uma postura aberta e flexível, abusando da ousadia e da criatividade.

Na atual sociedade da informação e comunicação são muitos os desafios enfrentados por professores para se transformarem em profissionais da modernidade, pois é preciso estar sempre estudando e trocando experiências com outros colegas, buscando o desenvolvimento das competências que deve ter o educador da atualidade.

Nesse novo cenário, nasce a figura que Soares (2002) chama de "educomunicador" que deve ser alguém que reúna as funções de educador e comunicador e que seja capaz de perceber as potencialidades e fazer o uso das ferramentas que têm ao seu redor para mediar o conhecimento.

De acordo com Soares, "[...] toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa". O educador deve assumir uma atitude de articulador do conhecimento e estabelecer uma relação de parcerias com seus alunos para que estes se tornem astros do processo de ensino e aprendizagem.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação já fazem parte da realidade de muitas escolas e aos poucos, estão sendo proporcionadas formações aos professores para a utilização dessas ferramentas na sua prática pedagógica. De acordo com Papert (1994: 70), "Muito mais do que 'treinamento', é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem este benefício para seus alunos". Ao fazer o uso do computador como ferramenta educacional, o professor precisa experimentar as ações, prestando atenção as dificuldades apresentadas por cada aluno frente à máquina, interferido e auxiliando-o para a superação das dificuldades. Para tanto, o professor alfabetizador necessita de uma formação que o habilite para o desempenho de atividades que contribuam para a construção do conhecimento.

O uso do computador como recurso didático pode e deve criar situações de conflito que levem tanto o aluno como o professor a refletir sobre as práticas pedagógicas.

A principal ferramenta de trabalho do professor é a sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na gestão de classe e nas tecnologias; não. Se deve esquecer da pessoa do professor. (PERRENOUD, 2002, p.49).

A linguagem destas novas tecnologias, repleta de imagens, movimentos e sons atrai, sobretudo, crianças e jovens que dominam com facilidade as novas tecnologias, sem a necessidade de manuais e treinamentos.

Quando essa realidade invadir o mundo da educação, que até o momento ainda é em grande parte, monótono e repetitivo, acontecerá a revolução educacional, despertará o interesse dos aprendizes e transformará a aprendizagem em algo prazeroso, significativo e, quando realizada por meio de projetos colaborativos, com a parceria entre alunos e professores, será capaz de provocar uma mudança significativa, formando cidadãos ativos, críticos e criativos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Até o momento, essas novas propostas de ensino estão recebendo uma resposta muito tímida da escola pela falta de uma

política institucional mais ousada, corajosa e incentivadora para as mudanças. Precisamos aprender a ensinar para, com muita convicção e segurança, aos poucos, mas com firmeza e determinação, irmos sinalizando as mudanças por meio de ações pedagógicas inovadoras que irão conquistando mais adeptos e seguidores e, para isso, é importante a conquista de parcerias com projetos interdisciplinares e colaborativos.

Sabemos que não é possível simplesmente ignorar as tecnologias, pois uma coisa é fato, elas estão presentes em todas as áreas e se expandem numa velocidade cada vez maior.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sozinhas não são capazes de mudar a comunicação na aprendizagem, mas potencializam aspectos importantes que facilitam a prática pedagógica. Dentre os aspectos positivos do uso das TIC estão a formação de um processo de ensino e aprendizagem iterativo, colaborativo, que não possui centros fixos, já que ora exige do professor, ora do aluno, ora do material didático; neste processo alunos e professores assumem novos papéis; novos espaços de ensino e aprendizagem são criados; a disponibilidade de grande quantidade de informações; o desenvolvimento da habilidade e o hábitos de pesquisar informação e documentos para que a aprendizagem não seja limitada a um local ou a escola.

Muitos professores já trabalham com as TIC com a intenção de mediar a ligação dos conhecimentos escolares com o mundo da cibercultura. Utilizam-se destes recursos para tornar as aulas mais atraentes, desenvolver a criatividade dos alunos, proporcionar a interação com o outro e com o mundo e adequar a escola a novos tempos e as novas formas de aprender. Mas, ainda há muitos professores que não percebem o potencial que as TIC fomentam para planejar e desenvolver as aulas, especialmente na alfabetização e letramento das crianças. Isso ocorre devido a formação inicial que não contemplou estas tecnologias, além das condições da escola e a falta de habilidade para lidar com as TIC, condições que indicam a necessidade de apoio da gestão e colegas da escola, de análise e reflexão sobre o processo formativo e pedagógico, bem como sobre a possibilidade de avançar na construção de nova base de conhecimento para a docência.

Assim, o constante avanço da tecnologia, juntou-se com os meios de comunicação:

(...) de massa, encontra-se multiplicado atualmente pelo desenvolvimento da informática e das redes de comunicação. Em contrapartida, diante da proliferação das fontes de informação e de conhecimento, o educomunicador reafirma mais do que nunca seu papel insubstituível: não mais de acumular conhecimentos - que se pode encontrar em outro lugar - mas de se servir dos conhecimentos para construir uma certa representação do mundo. Representação essa não mais "objetiva" como se acreditou por muito tempo, mas "relativa", permitindo a adaptação a diferentes situações. (SOARES, s/d)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) recomenda uma prática educacional adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Pode-se, então, entender que o uso efetivo das TIC na escola é uma condição essencial para inserção mais completa do cidadão nesta sociedade de base tecnológica. A sociedade precisa de pessoas que pesquisem, que questionem, que saibam realizar suas atividades de forma autônoma, que tenham iniciativa, que sejam capazes de resolver problemas. A utilização das tecnologias, na alfabetização e letramento das crianças é fundamental para a o convívio no mundo atual.

Um dos pontos a favor do uso das tecnologias na alfabetização que deve ser bem explorada é que: os alunos têm disposição e interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O ato de gostar equivale ao ato de querer conhecer, ou seja, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando propomos atividades que têm significado para ele.

Ao elaborar uma proposta pedagógica eficiente para a utilização das tecnologias na escola, tão importante quanto a riqueza e o encanto das possibilidades oferecidas por determinado equipamento ou site educacional, é a elaboração de um planejamento adequado para a utilização dos recursos tecnológicos e para a obtenção de resultados. Por mais que seja rico em animações, vídeos e conteúdo um aplicativo não produzirá resultado algum se não for trabalhado de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno. Uma das limitações de seu uso é que o professor parece dispor de pouco tempo para planejar, estudar e avaliar seu próprio trabalho. Pois, diferente dos alunos, os educadores de hoje não nasceram nem se formaram numa realidade de tamanha evolução da tecnologia e dos processos de interatividade. Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não.

Os desafios para realização de um trabalho eficiente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação na alfabetização e letramento das crianças são enormes, mas na mesma proporção, a utilização adequada das tecnologias representam uma oportunidade ímpar de alfabetizar e “letrar” as crianças com eficiência, além de inserir a escola como uma instituição voltada para a criação de ambientes colaborati-

vos de aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento de habilidades que se tornem competências nos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, a educação vem passando por mudanças profundas, as barreiras temporais estão sendo rompidas. Gestores, professores e alunos, são desafiados a encontrar novos modelos, novas formas de ensinar, enfim, novas práticas pedagógicas para novas situações. Assim, nos capítulos anteriores refletiu-se sobre as mudanças ocorridas no processo de alfabetização e letramento e como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderão auxiliar ao professor nesta tarefa.

Hoje em dia, ensinar e aprender não se restringe ao trabalho dentro da sala de aula. Implica modificar o que se faz dentro e fora dela, presencial ou virtualmente, organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo por meio das imagens da TV e do Vídeo, em ambientes virtuais, navegando em sites na Internet, pesquisando textos, jogando, recebendo e enviando novas mensagens nas redes sociais, colaborando no desenvolvimento, na reformulação e na disseminação da aprendizagem e na construção de novos conhecimentos.

Assim, a escola não pode deixar de se adaptar a esta nova realidade, em que as tecnologias fazem parte da vida de todos, para inserir desde cedo estas novas ferramentas no processo de alfabetização e letramento das crianças.

Com a inserção das TICs, a escola passa a ser como um local de produção de conhecimento e, portanto, de cultura; em que o professor, frente ao fato do cotidiano dos alunos, passa a fazer parte do mundo deles marcado pelos meios de comunicação e informação desde muito cedo, recorre ao processo dialógico para a conscientização no processo de leitura da realidade e apropriação das linguagens tecnológicas e culturais. Àlém disso, as tecnologias presentes no processo de alfabetização e letramento possibilita que esse profissional passe a considerar a importância do lazer, do prazer e envolvimento emocional existentes no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante as crianças.

Quando se ensina utilizando as Novas Tecnologias, o professor assume papel diferente do convencional, já que ele é o coordenador do processo e o responsável na sala de aula. Sua primeira tarefa é sensibilizar os alunos, motivá-los, mostrando entusiasmo. Neste processo, é importante que o professor fique atento ao ritmo de cada aluno. O professor não pode impor, ele deve acompanhar, sugerir, incentivar, questionar e aprender junto ao aluno.

Apesar de todas essas contribuições, é certo que somente as tecnologias, não são a solução para todos os males, nem deve ser vista dessa maneira. No papel de ferramenta de apoio, elas não devem ser consideradas como substituta a outras práticas, como o relacionamento humano dentro da sala de aula, entre professor e aluno e entre os estudantes. Isto porque todos os recursos tecnológicos dependem de intermediações inteligentes e articuladas pré-estabelecidas para fornecer um ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo. Cortez, 2002.

_____; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. “O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:” VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – Ensaio sobre o Computador na Educação. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brin-

cadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MOAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p. 73-86. Papiros, 2007.

_____. Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

_____. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

PAPERT, S. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais, 2001. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky.

RODRIGUES. Nelson. Da mistificação da escola à escola necessária. 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ. A.I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

____. Letramento: Um tema em três gêneros. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAPSCOTT, Don. Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985.

VALENTE, José Armando. Logo: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.

O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE NA SALA DE AULA

ANDRÉIA MACIEL VIEIRA LIMA DA ROCHA

RESUMO

Vivemos em uma sociedade na qual a maioria sobrevive, enquanto uma minoria goza dos prazeres e das riquezas da vida, formando dominantes e dominados, sendo marcados pelos contrastes da sociedade moderna. A inclusão vem sendo desenvolvida no contexto escolar há pouco tempo. O aluno especial foi visto por muito tempo como alguém sem expectativa, incapaz e improdutivo. É preciso lembrar-se de todas as atrocidades que foram cometidas ao longo dos tempos para não as repetir. Ainda há muito a ser buscado e a ser alcançado, como também existem muitos envolvidos dispostos a percorrer esse caminho para amenizar as diferenças e enfatizar a credibilidade do processo inclusivo.

PALAVRAS CHAVE: Educador, Inclusão, Deficiente, Sala de Aula.

ABSTRACT: We live in a society in which the majority survives, while a minority enjoys the pleasures and riches of life, forming dominant and dominated, being marked by the contrasts of modern society. Inclusion has been developed in the school context for a short time. The special student was seen for a long time as someone without expectations, incapable and unproductive. We need to remember all the atrocities that have been committed over time so as not to repeat them. There is still a lot to be sought and achieved, as there are also many people involved willing to take this path to alleviate differences and emphasize the credibility of the inclusive process

KEYWORDS: Educator, Inclusion, Disability, Classroom.

INTRODUÇÃO

Segundo Goldstein (2001), as crianças com deficiência possuem dificuldade com tarefas monótonas e repetitivas. Portanto, pedir que a criança preencha questionários e fornecer listas para serem memorizadas parece trazer pouco resultado.

Elas precisam que o material seja apresentado de forma a "capturar" sua atenção. Quanto mais cativante e interessante for o material, mais provável que o estudante preste atenção e permaneça na tarefa (pode se usar tipos variados de materiais visuais, com cores, desenhos, gravuras). É mais interessante aprender cálculos ou como soletrar palavras no formato de jogos do que completando uma série de trabalhinhos escritos. Os jogos podem tomar diferentes formatos (usando vídeo, computador, campeonatos) e o ideal é fazer com que as lições requeiram tanto mais participação e atividade da criança quanto for possível, pois estas crianças detestam ficar muito tempo fazendo trabalhos sentados.

PARA SASSAKI (1999, p. 42)

"A educação inclusiva tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos, e, assim, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação"

Para o autor Mattos (2004) o portador deficiência possui algumas limitações que dificultam que ele se comporte ou realize as tarefas do mesmo modo que as outras crianças.

Portanto, é importante tentar amenizar o impacto da deficiência tanto na vida acadêmica da criança quanto em sua vida social. Desse modo, os professores devem dar um atendimento diferenciado ao aluno, que aumente suas chances de ser bem-sucedido, apesar de seus déficits.

O que o professor pode fazer é estabelecer metas que a criança possa cumprir, fazendo exigências de um modo coerente.

"Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois "o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo", é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DÍEZ, 2010, p. 21). "

Para promover a aprendizagem efetiva dos alunos com necessidades especiais, o professor não deve se limitar às habilidades que eles já possuem, mas criar oportunidades para desenvolver outras habilidades e desafiar suas limitações.

A escola deve ser um ambiente inclusivo que ofereça suporte adequado para crianças autistas e utilize abordagens metodológicas personalizadas para atender às necessidades individuais de cada criança.

Os educadores devem estar preparados para lidar com essas situações e tomar medidas adequadas para ajudar os alunos.

A participação da família é crucial nesse processo, uma vez que a rejeição muitas vezes começa em casa.

O EDUCADOR E OS PAIS DOS ALUNOS DE INCLUSÃO

Um dos questionamentos por parte dos pais segundo o autor é de que se um tratamento especial não vai constranger o aluno e evidenciar que ele é "diferente" dos outros? Para o autor os pais temem que os filhos fiquem "marcados" "rotulados" como diferentes se forem oferecidos auxílios extras ou se o professor souber do diagnóstico. Uma das metas do tratamento diferenciado é ajudar pessoas a se ajustarem às suas dificuldades, elas devem se sentir confortáveis em ser um pouco diferente, e com a necessidade de modificações em seu estilo de vida.

O professor pode ajudar a classe a entender o problema e a necessidade de "ajudas especiais" ou modificações de expectativas.

No entanto, para assegurar um bom desempenho dos alunos, os professores devem:

Assegurar que as instruções sejam claras, simples e dadas uma de cada vez;

Evitar segregar a criança;

Desenvolver um repertório de atividades físicas para toda a turma, como exercícios de alongamento ou isométricos;

Estabelecer intervalos previsíveis de períodos sem trabalho;

Reparar se a criança se isola durante situações recreativas barulhentas, pois isto pode ser um sinal de dificuldades de coordenação ou auditivas, que irão exigir uma intervenção adicional;

Preparar com antecedência a criança para as novas situações;

Desenvolver métodos variados, utilizando apelos sensoriais diferentes (som, visão, tato)

Não ser mártir;

Permanecer em comunicação constante com o psicólogo ou orientador da escola;

Mattos (2004) deficientes conseguem ter bom desempenho acadêmico (e profissional no futuro), mas muitas delas apresentam desempenho abaixo do esperado em relação aos seus pares e ao potencial, não sendo raras as repetições.

Muitos pais se perguntam: Será que meu filho não se dá bem na escola porque não estuda ou será que ele não estuda porque, por mais que se esforce, não consegue se dar bem? O autor responde: Ninguém gosta de fazer (dia após dia, ano após ano) algo que não consegue fazer direito como os demais.

Se o aluno eventualmente pega objetos que não lhe pertencem, trata animais com crueldade, destrói deliberadamente a propriedade alheia, mente com frequência, demonstra interesse sexual exagerado ou muito precoce com sexo, é provável, segundo o autor; que esteja apresentando sintomas do Transtorno de Conduta; e frente a qualquer destes indícios, é importante que tais comportamentos sejam avaliados por um especialista. É preciso ter cautela para não atribuir tudo ao TDAH diz Mattos (2004).

Segundo Rohde e Benczik (1999), os pais com frequência se queixam de que o relacionamento com seus filhos, difícil e desgastante, pois momentos de relação prazerosa são entrecortadas por inúmeros momentos de relação tensa, e tumultuada.

Algumas dicas são citadas pelo autor para tentar aliviar essa tensão, são dicas gerais e estratégias cognitivo comportamentais específicas para o manejo de comportamentos frequentemente encontrados nestas crianças, sem esquecer que estas estratégias dificilmente funcionarão sem a associação com intervenções psicoterápicas individuais ou familiares.

Rohde e Benczik (1999), apresentam dicas para estabelecer prioridades, que para os autores significam observar três pontos importantes:

Qual é a dificuldade mais importante da criança?

Qual a incomoda mais?

Qual atrapalha mais o funcionamento dela?

Os pais devem pensar e escrever todas as dificuldades da criança. Após fazer um ranking, colocando-as em ordem de prioridade, estabelecer uma estratégia de manejo para a dificuldade maior.

Resolver estas dificuldades e só então passar a dar atenção para o próximo:

Pensar antes de agir

Usar o reforço positivo antes da punição

Manter constância de estratégias

Proporcionar uma atividade física regular para o seu filho

Atenção

O TEA E A INCLUSÃO

O TEA é classificado como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizando-se pelo desenvolvimento atípico da interação social, da comunicação e da presença de um repertório marcante restrito de interesse e atividade, considerando que a interação social entre alunos e educadores é a base fundamental para que ocorram trocas de experiências no ambiente escolar.

Diante desta concepção acreditamos que a educação especial deva ser pensada de modo que o discente seja visto como um ser construtor de seu conhecimento, capaz de interagir, e que tenha materiais que estimulem suas habilidades.

No livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire enfatiza a importância do papel do professor como problematizador da realidade do aluno, a fim de que suas vivências sejam incluídas no processo de aprendizagem. Para Freire, ensinar a pensar e problematizar a realidade é a melhor forma de produzir conhecimento, permitindo que o aluno se reconheça como ser social.

No caso da alfabetização de alunos autistas, é responsabilidade do professor alfabetizador conscientizá-los como construtores de seu próprio conhecimento, utilizando metodologias centradas no aluno e incluindo a prática. Freire também destaca a relação entre opressores e oprimidos, enfatizando a necessidade de trabalhar em conjunto para garantir a educação inclusiva. Os artigos sobre educação inclusiva enfatizam a importância do trabalho colaborativo entre professores e famílias, a fim de fornecer materiais que estimulem a aprendizagem da criança, especialmente em relação ao letramento.

As pessoas com TEA não devem ser consideradas como uma tabula rasa, mas levar em conta suas vivências, independentemente de suas dificuldades. Sendo assim, nossa reflexão parte de atitudes procedimentais diárias, que mostram essa opressão ao se alfabetizar uma criança autista, e por outro lado, existem os questionamentos partindo das necessidades e dificuldades encontradas para que essa alfabetização aconteça. Essas pessoas têm uma perturbação no Sistema Nervoso que afetam algumas áreas, e consequentemente dificulta sua interação social, seu domínio de linguagem e comunicação, as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas respeitando essas limitações, mas ao mesmo tempo incentivando a superação. Assim, uma boa metodologia deve ser iniciada com a redução do número de alunos por turma, para que o professor possa oferecer a assistência necessária, além de serem criadas também rotinas de trabalho, incluindo a arrumação da sala, a forma de escrever no quadro, entre outros.

SEGUNDO SCHWARTZMAN E ASSUNÇÃO JUNIOR (1995, p. 34):

“Quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances de ela promover novas aprendizagens, ou seja, independentemente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor.”

Diante disso podemos analisar o quanto ainda falta na formação dos professores, nas intervenções dos gestores, e no entendimento referente aos alunos autista, vendo que esses alunos tem os mesmos direitos de se desenvolver cognitivamente e de socialização com o próximo pois é um direito garantido pela legislação

12.764, de dezembro de 2012.

ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DIANTE DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O professor não deve limitar suas aulas às habilidades que os alunos já possuem, mas deve criar oportunidades para desenvolver outras habilidades e superar as limitações das crianças com necessidades especiais, como as autistas.

É crucial que a escola seja um ambiente inclusivo e ofereça metodologias adequadas às necessidades de cada criança. Os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com essas situações e tomar medidas apropriadas para ajudar as crianças.

É importante envolver a família nesse processo, já que muitas vezes a rejeição começa em casa. Como aponta Santos (2008, p.14), muitas pessoas não sabem nada sobre autismo, o que pode fazer com que os pais se sintam isolados e desinformados sobre como lidar com a condição de seus filhos.

É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu “projeto inclusivo”, que esbarrou em “equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica”, os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há “muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença” (MANTOAN, 2010, p. 13).

O sistema educacional brasileiro tem passado por mudanças importantes nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) destacam

que o movimento global pela inclusão educacional é uma iniciativa política, cultural, social e pedagógica. Essa iniciativa visa defender o direito de todos os alunos a estudarem juntos, aprenderem e participarem sem qualquer forma de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

A educação inclusiva tem uma história marcada pela segregação. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população tem algum tipo de deficiência, o que representa aproximadamente 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, com o objetivo de melhorar a formulação de políticas públicas, o MEC começou a definir com mais precisão as diferentes categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois "o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo", é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DIEZ, 2010, p. 21).

É notável que a inclusão está se tornando cada vez mais comum em nossas vidas diárias. Portanto, é importante que a família e a escola trabalhem juntas para garantir que as crianças autistas recebam o acompanhamento adequado, a fim de promover seu desenvolvimento completo e significativo.

A INCLUSÃO DOS DEFICIENTES AUDITIVOS NAS ESCOLAS

A importância da Língua de Sinais, a garantia de sua aquisição e a utilização da mesma vem sendo reconhecida como um caminho necessário no atendimento educacional de crianças com deficiência auditiva.

O Brasil enfrenta nesse início de século e milênio uma série de desafios na área da Educação, principalmente na questão da Educação Especial.

E nesta relevância nós brasileiros temos que superar os mecanismos objetivos e subjetivos que tem impedido o acesso ou dificultado a permanência de alunos com necessidades educativas especiais em escolas, aspectos já superados em vários países em décadas passadas.

A ESSE RESPEITO MAZZOTTA AFIRMA:

"Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas a despeito de sua impropriedade, segundo meu ponto de vista. (MAZZOTTA, 1999. p.17)"

Diante deste quadro, há que se atentar constantemente para que os direitos, historicamente conquistados sejam assegurados e possam proporcionar condições benéficas a inclusão social e consequentemente à educação de todos os alunos, alcançando patamares mais elevados que busque efetivar a educação como direito de todos, ou seja, garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

Percorrendo os períodos da história, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais marginalizadas, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições da existência humana.

A LINGUAGEM E A CRIANÇA SURDA

A linguagem torna-se elemento integrador do sujeito no mundo e dessa forma, a educação infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil.

Diferentes perspectivas assumidas ao papel da linguagem no funcionamento humano levam naturalmente a diferentes interpretações. Queremos destacar algumas considerações importantes referentes à linguagem em casos de surdez.

O valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais e planejam suas vidas e da sua comunidade.

A linguagem permite a comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos

da realidade, permite também reinventar o mundo cultural. Graças a linguagem, a criança pode aprender sobre o mundo, pode também socializar-se, adquirir valores, regras e normas sociais e assim, aprender a viver em comunidade.

A linguagem permite à criança obter explicações sobre o funcionamento das coisas e do mundo e sobre as razões do comportamento das pessoas. Se não houver uma base linguística suficientemente compartilhada, e de um bom nível de competência linguística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficara. Confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas.

Assim. A linguagem tem a importante função interpessoal de permitir a comunicação social, ela também tem a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente.

Vygotsky (1993), coloca que o acesso pleno do aprendiz aos códigos de uma língua e esta pode ser plenamente aprendida pela criança desde cedo quando exerce sua primeira interações com o grupo social.

Alguns pesquisadores desde o século XVIII, argumentavam-se, que o atraso de desenvolvimento do surdo, seu acesso lento e incompleto ao pensamento abstrato devido seus déficits relacionados à audição, o levavam há uma capacidade linguística limitada.

O desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como um processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significações e de mediação nas suas relações com a cultura nas interações com o outro.

A criança nasce imersa na linguagem, o modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação a língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições propícias à expansão das relações interpessoais e intrapessoais.

Os problemas tradicionalmente apontados como característicos da criança surda são produzidos na maioria das vezes por condições sociais.

A partir das contribuições de Vygotsky, consideremos uma visão de sujeito psicológico como "organismo que interage com o meio (ou se adapta a este), a atenção é predominantemente posta no deficiente auditivo, em sua deficiência orgânica. Porém, quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco se desloca para a pessoa surda enquanto participante da cultura".

Importa, então, considerar sua subjetividade, construída principalmente em função das experiências de linguagem que tem nos relacionamentos com outros: ouvintes ou surdo e, da imagem de surdo que circula no grupo social.

Com as mudanças propostas pela Lei nº 9394/96, a educação infantil, embora não obrigatória, passa a constituir a primeira etapa da educação básica, a ser ofertada pela rede de ensino municipal.

Tendo em vista o exposto até aqui referente a linguagem quero destacar como referência a abordagem Vygotskyana do desenvolvimento dos sujeitos na aquisição da linguagem.

A linguagem – como já vimos, tem um lugar central, como mediadora das interações e como instância de significação por excelência, ou seja, ela não pode ser reduzida meramente a um instrumento de comunicação.

Pensamento e linguagem não são, pois, processos paralelos e independentes, mas afetam-se reciprocamente. A relação entre pensamento e linguagem se constitui em um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa (Vygotsky, 1993).

Assumindo esse estatuto especial da linguagem em sua relação com o pensamento, a falta da linguagem acarretará graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. E se a linguagem exerce um papel mediador na relação com o mundo e fundamental na construção da subjetividade, como se dará a construção da linguagem para a criança surda?

Segundo Lúria (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. Torna-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças surdas, meios de comunicação que as habilitem a desenvolver seu potencial linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da educação inclusiva é reestruturar o sistema educacional, para efetivamente oferecer uma escola pensada e organizada para atender a todos os alunos, independente das suas demandas educacionais.

Percebe-se que para ocorrer a inclusão escolar ainda são necessárias muitas

mudanças nas escolas, a fim de proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais uma aprendizagem de qualidade, e independente da dificuldade possam ter oportunidades adequadas de ensino e que sua inclusão não seja apenas uma integração física ou social, mas sim relacionada a aprendizagem.

Conclui-se que precisamos incorporar as diferenças como atributos naturais de todos os seres humanos para que assim possamos reconhecer e afirmar esses direitos, assimilando valores, princípios e metas a serem alcançadas.

A inclusão é um processo legal, político e social, o qual necessita da ajuda de pais/familiares, escola e comunidade para ser efetivamente concretizado.

REFERÊNCIAS

ARTIOLI, Ana Lucia. A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

CARVALHO Rosita Edler. 1997. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA.

CARVALHO, Vilson Sérgio. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2012.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação

Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

PLESTCH, Márcia Denise. A formação dos professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Educar em Revista, n 33. Curitiba, 2009.

PRAÇA, Elida Tamara Prata de Oliveira. Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2005.

MASI, Ivete. Programa nacional de apoio a educação de deficientes visuais: associação brasileira de educadores de deficientes visuais – abedev: 2012.

MUSIS, Carlo Ralph; CARVALHO, Sumaya Persona. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. 2010 MAZZOTTA, M. J. S. Liberando a mente. Campinas. Raboni, 1982.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. 2001, Marília: UNESP.

MORIN, Edgar. 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.

PAULA, A. R.; COSTA, C. M. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.

Brasília: MEC, 2007.

RODRIGUES, Daniela da Silva. Caracterização das pessoas com deficiência em idade economicamente ativa e mapeamento das instituições atuantes de assistência no município de São Carlos. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 107-118.

ROCHA, A. Educação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiência: Relato, Criticas e Reflexões: MEC/SEESP, 2015.

ROHDE, L. A.P. E BENCZIK, E.B. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, A. B.B. Mentes Inquietas: Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas, Impulsivas e Hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA ATRAVÉS DO MOVIMENTO E DA ALEGRIA

ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

RESUMO

A Educação Física transcende o mero desenvolvimento de habilidades motoras. Ela se configura como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral do indivíduo, desde a infância até a idade adulta. Através do movimento, do esporte, da brincadeira e de outras atividades físicas, a Educação Física contribui para o aprimoramento de diversas áreas da vida, como: Desenvolvimento Físico: Melhora da coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade e força./Fortalecimento do sistema cardiovascular e respiratório./Aumento da resistência física e da capacidade aeróbica./Estímulo ao crescimento e desenvolvimento muscular./ Redução do risco de doenças crônicas como obesidade, diabetes e doenças cardíacas. Desenvolvimento Social: Incentiva a socialização, o trabalho em equipe, a comunicação e a cooperação./Promove a resolução de conflitos, o respeito mútuo e a inclusão social./Contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e da autoimagem./Ensina valores importantes como disciplina, responsabilidade e fair play. Desenvolvimento Mental: Melhora a concentração, a memória e o raciocínio lógico./Estimula a criatividade, a resolução de problemas e a tomada de decisões./Reduz o estresse, a ansiedade e a depressão./Promove o bem-estar mental e a qualidade de vida. Desenvolvimento Emocional: Desenvolve a inteligência emocional, o autocontrole e a capacidade de lidar com as emoções./Promove a auto expressão, a comunicação assertiva e a empatia./Fortalece a resiliência, a perseverança e a capacidade de superar desafios./Contribui para a construção de uma identidade positiva e saudável.

Palavras – Chaves: Desenvolvimento, físico, social, mental emocional.

INTRODUÇÃO

A SINTONIA PERFEITA: FAMÍLIA E ESCOLA EM UNIÃO PARA O SUCESSO ESCOLAR

O engajamento da família no processo educativo é fundamental para o sucesso da Educação Física. Os pais e responsáveis podem incentivar a prática regular de atividades físicas, participar de eventos esportivos escolares e criar um ambiente familiar que valorize a saúde e o bem-estar.

A Educação Física na Escola, A escola desempenha um papel fundamental na promoção da Educação Física de qualidade. Através de aulas bem estruturadas, planejadas e executadas por professores qualificados, os alunos podem ter acesso a uma gama de benefícios que contribuem para o seu desenvolvimento integral. A criança fica muito feliz em ver o rostinho de um membro da família na escola.

A família se configura como o alicerce fundamental na vida de todo indivíduo, desempenhando um papel crucial em seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual. A participação ativa da família na vida escolar e extraescolar das crianças e adolescentes é essencial para o sucesso em diversas áreas da vida, desde o aprendizado formal até a formação de valores e princípios.

A educação de uma criança é uma responsabilidade compartilhada entre família e escola. Ambas as partes desempenham papéis cruciais e complementares no desenvolvimento integral do aluno, desde o aprendizado formal até a formação de valores e princípios. A participação ativa da família na vida escolar da criança contribui significativamente para o seu sucesso, criando um ambiente propício para o aprendizado, a felicidade e o bem-estar.

Fortalecimento da Aprendizagem: A família pode reforçar o que é aprendido na escola, revisando conteúdos, estimulando a leitura e o estudo em casa, e proporcionando um ambiente tranquilo para a realização de tarefas.

Comunicação Constante: A comunicação frequente entre família e escola é essencial para acompanhar o progresso do aluno, identificar dificuldades e buscar soluções em conjunto. Reuniões de pais, canais de comunicação online e contato direto com professores são ferramentas valiosas.

Envolvimento nas Atividades Escolares: A participação da família em atividades escolares, como feiras de ciências, eventos esportivos e projetos pedagógicos, demonstra interesse e colabora para o engajamento dos alunos.

Desenvolvimento Social e Emocional: A família fornece a base emocional para o desenvolvimento da criança, oferecendo amor, apoio e segurança. Na escola, a criança interage com outras crianças e adultos, desenvolvendo habilidades sociais, aprendendo a lidar com emoções e construindo relacionamentos saudáveis.

Formação de Valores: A família e a escola transmitem valores éticos, morais e

sociais para a criança. Através do exemplo, do diálogo e de atividades em conjunto, é possível moldar o caráter e a personalidade do aluno.

Orientação para o Futuro: A família pode oferecer apoio e orientação na escolha da carreira profissional, ajudando o jovem a identificar seus talentos, interesses e habilidades. A escola, por sua vez, fornece a formação educacional necessária para que o aluno possa alcançar seus objetivos.

Melhoria no Desempenho Escolar: Estudos comprovam que a participação da família na escola está diretamente relacionada ao melhor desempenho escolar dos alunos. Crianças que contam com o apoio da família tendem a ter mais foco, disciplina, motivação e melhores resultados nas avaliações.

Redução da Evasão Escolar: O envolvimento da família na vida escolar pode ajudar a reduzir a evasão escolar, pois aumenta o sentimento de pertencimento do aluno à comunidade escolar e o incentiva a persistir em seus estudos.

Desenvolvimento de Cidadãos Conscientes: Ao trabalhar em conjunto, família e escola podem formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, preparados para os desafios do mundo atual

Falta de Tempo: A rotina corrida da vida moderna pode dificultar a participação ativa da família na vida dos filhos. É importante buscar alternativas para conciliar trabalho, responsabilidades domésticas e tempo de qualidade com a família.

Desacordo na Educação: Divergências entre os pais ou responsáveis sobre métodos educativos podem gerar conflitos e confusão nas crianças. O diálogo aberto e honesto é fundamental para encontrar soluções em conjunto.

Falta de Engajamento Escolar: O desinteresse dos filhos pela escola pode ser um grande desafio. É importante investigar as causas do desmotivação e buscar soluções em conjunto com a escola e com o próprio filho.

Converse com seus filhos: Converse regularmente com seus filhos sobre seus interesses, desafios e sonhos. Demonstre interesse genuíno em suas vidas e ofereça apoio e orientação.

Participe da vida escolar: Acompanhe o progresso escolar dos seus filhos, participe de reuniões com professores e eventos escolares. Demonstre interesse pelo aprendizado deles.

Crie um ambiente familiar estimulante: Incentive a leitura, as atividades físicas, os jogos educativos e outras atividades que promovam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Passe tempo de qualidade em família: Planeje atividades em família que sejam agradáveis para todos, como passeios, piqueniques, jogos de tabuleiro ou simplesmente conversar e assistir a um filme juntos.

Seja um exemplo positivo: As crianças aprendem observando os adultos ao seu redor. Seja um exemplo positivo de comportamento, valores e hábitos saudáveis.

Mantenha uma comunicação aberta com a escola: Converse com os professores dos seus filhos sobre seu desempenho, comportamento e qualquer outra questão que você tenha.

Além da Participação Básica: Expandindo a Relação Família-Escola O envolvimento da família na escola vai além de participar de reuniões e eventos. É sobre construir uma parceria sólida e colaborativa que beneficia a todos. Vamos explorar algumas maneiras de expandir a relação família-escola:

A escola desempenha um papel fundamental na promoção da Educação Física de qualidade. Através de aulas bem estruturadas, planejadas e executadas por professores qualificados, os alunos podem ter acesso a uma gama de benefícios que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Compartilhando Conhecimentos Noites de Talentos: Organize noites temáticas onde pais e responsáveis compartilham seus hobbies, profissões ou culturas com a turma. Isso aproxima a família da escola e enriquece o aprendizado dos alunos.

Oficinas Familiares: Pais e responsáveis com habilidades específicas, como culinária, artesanato ou tecnologia, podem ministrar oficinas extracurriculares para os alunos.

Rede de Apoio: Famílias bilíngues podem auxiliar a escola na implementação de programas de idiomas ou apoiar alunos que necessitem de reforço em alguma matéria.

Fortalecendo a Comunidade Escolar: Eventos Familiares: Organize eventos como piqueniques, festas juninas ou bazares beneficentes que reúnam toda a comunidade escolar, promovendo integração e fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Conselhos Escolares: Incentive a participação de pais e responsáveis nos conselhos escolares, onde as decisões sobre o rumo da instituição são tomadas.

Rede de Voluntariado: Crie uma rede de voluntariado familiar para auxiliar a escola em tarefas administrativas, organização de eventos ou como mentores para alunos que necessitem de apoio individualizado.

Comunicação Eficaz para uma Relação Sólida: Plataformas de Comunicação:

Utilize plataformas online para compartilhar informações, avisos, calendários e materiais didáticos com as famílias de forma ágil e acessível.

Reuniões Individuais: Além das reuniões de pais e mestres coletivas, agende reuniões individuais periódicas para discutir o progresso e as necessidades específicas de cada aluno.

Canais de Feedback: Crie canais abertos para que as famílias possam dar feedback sobre o desempenho escolar de seus filhos e sugerir melhorias para a escola.

Quebrando Barreiras: Programas de Apoio: A escola pode desenvolver programas de apoio para famílias que enfrentam dificuldades financeiras, sociais ou culturais, facilitando a participação ativa na vida escolar dos filhos.

Tradutores e Intérpretes: Para famílias imigrantes ou com barreiras linguísticas, a escola pode disponibilizar tradutores ou intérpretes para facilitar a comunicação e o envolvimento nas atividades escolares.

Acessibilidade: A escola deve garantir acessibilidade física e comunicacional para que todas as famílias, independentemente de suas condições físicas, possam participar ativamente.

Avanços e perspectivas Caminhando para um Futuro Mais Ativo e Saudável

A Educação Física Escolar assume um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a saúde física, mental e social. Nos últimos anos, a área tem vivenciado avanços significativos, buscando superar desafios e aprimorar as práticas pedagógicas.

Avanços Notáveis: Maior Reconhecimento da Importância da Educação Física: A relevância da disciplina para o desenvolvimento integral dos alunos tem sido cada vez mais reconhecida por pais, educadores e autoridades.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A BNCC estabeleceu diretrizes claras para a Educação Física, orientando o planejamento das aulas e garantindo a qualidade do ensino.

Formação Continuada de Professores: Investimentos na formação continuada dos professores de Educação Física têm proporcionado o aprimoramento das práticas pedagógicas e a implementação de metodologias inovadoras.

Valorização da Diversidade: A inclusão de alunos com diferentes habilidades e necessidades tem sido cada vez mais considerada no planejamento das aulas, promovendo um ambiente de aprendizado mais justo e acolhedor.

Utilização de Tecnologias Digitais: A integração de tecnologias digitais nas aulas de Educação Física tem tornado o ensino mais dinâmico e interativo, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Desafios e Perspectivas para o Futuro: Desigualdade no Acesso à Educação Física de Qualidade: A realidade socioeconômica ainda influencia o acesso à Educação Física de qualidade, com algumas escolas enfrentando carência de infraestrutura, materiais didáticos e professores qualificados.

Falta de Tempo para as Aulas: A carga horária destinada à Educação Física na grade curricular ainda é considerada insuficiente por muitos especialistas, limitando o tempo para a prática de atividades físicas e a exploração de diferentes conteúdos.

Avaliação da Aprendizagem: A avaliação da aprendizagem na Educação Física ainda precisa ser aprimorada, buscando métodos que considerem o desenvolvimento integral dos alunos e não apenas o desempenho em atividades motoras.

Formação de Professores Críticos e Reflexivos: A formação de professores de Educação Física deve ir além do domínio técnico, incentivando o desenvolvimento de

uma postura crítica e reflexiva, capaz de contextualizar as práticas pedagógicas e responder às necessidades dos alunos.

Promoção da Cultura do Movimento: É fundamental promover uma cultura do movimento na escola, incentivando a prática regular de atividades físicas durante todo o dia, não apenas nas aulas de Educação Física.

Rumo a um Futuro Ativo e Saudável: Para superar os desafios e alcançar um futuro mais ativo e saudável na Educação Física Escolar, é necessário:

Investimento em Infraestrutura e Materiais Didáticos: Assegurar que todas as escolas disponham de infraestrutura adequada e materiais didáticos de qualidade para a prática de Educação Física.

Aumento da Carga Horária: Aumentar a carga horária destinada à Educação Física na grade curricular, possibilitando um aprendizado mais aprofundado e a exploração de diferentes conteúdos.

Aprimoramento da Avaliação da Aprendizagem: Implementar métodos de avaliação da aprendizagem que considerem o desenvolvimento integral dos alunos e não apenas o desempenho em atividades motoras.

Formação Continuada de Professo-

res: Investir na formação continuada de professores de Educação Física, promovendo o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, capaz de contextualizar as práticas pedagógicas e responder às necessidades dos alunos.

Parcerias com Famílias e Comunidade: Estabelecer parcerias com famílias e comunidade para promover a cultura do movimento e incentivar a prática regular de atividades físicas fora do ambiente escolar.

Ao enfrentar os desafios e investir em um ensino de qualidade, a Educação Física Escolar tem o potencial de transformar a vida das crianças e adolescentes, preparando-os para uma vida mais ativa, saudável e feliz. Através da Educação Física, podemos construir um futuro mais promissor para as próximas gerações.

Para tornar o conceito de avanços e perspectivas na Educação Física Escolar mais concreto, vamos explorar alguns exemplos práticos:

Metodologias Ativas: Professores inovadores estão utilizando metodologias ativas como a gamificação, a aprendizagem cooperativa e a problematização nas aulas. Essas metodologias tornam o aprendizado mais lúdico, participativo e significativo para os alunos.

Esportes Adaptados: A inclusão de alunos com deficiência é uma realidade cada vez mais presente. Escolas investem em materiais adaptados e professores capacitados para promover a participação segura e efetiva de todos os alunos nas aulas.

Projetos Interdisciplinares: A Educação Física pode se integrar a outras disciplinas em projetos interdisciplinares. Por exemplo, um projeto sobre a Grécia Antiga poderia envolver a Educação Física na simulação de modalidades esportivas praticadas naquela época.

Utilização de Apps e Plataformas Digitais: Alguns professores utilizam aplicativos e plataformas digitais para auxiliar no planejamento das aulas, apresentar conteúdos de forma interativa e monitorar o progresso dos alunos. Reconhecimento da importância da Educação Física para o desenvolvimento integral. Diretrizes claras da BNCC para o planejamento das aulas. Formação continuada de professores, aprimorando práticas pedagógicas. Valorização da diversidade e inclusão de alunos com diferentes necessidades. Integração de tecnologias digitais para tornar o aprendizado mais dinâmico

Perspectivas para o Futuro:

Educação Física Remota e Híbrida: Com o avanço das tecnologias, a Educação Física remota e híbrida podem se tornar ferramentas complementares, possibilitando a participação de alunos que estejam impossibilitados de frequentar presencialmente a escola.

Esportes Eletrônicos (eSports): Os eSports vêm ganhando popularidade entre os jovens. A escola pode explorar o potencial educativo dos eSports, utilizando-os como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, trabalho em equipe e estratégia.

Atividades ao Ar Livre: Aumentar a realização de atividades físicas ao ar livre, como caminhadas ecológicas, jogos coletivos em parques e gincanas temáticas, aproximando os alunos do meio ambiente e incentivando o contato com a natureza.

Parcerias com Profissionais de Saúde: Estabelecer parcerias com profissionais de saúde, como nutricionistas e fisioterapeutas, para a realização de palestras e workshops nas escolas, promovendo a conscientização sobre a importância da alimentação saudável e hábitos de vida saudáveis.

Investimento em infraestrutura e materiais didáticos de qualidade. Aumento da carga horária destinada à Educação Física na grade curricular.

Aprimoramento da avaliação da aprendizagem, considerando o desenvolvimento integral. Formação de professores críticos e reflexivos, capazes de contextualizar as práticas.

Promoção da cultura do movimento, incentivando atividades físicas ao longo do dia.Parcerias com famílias e comunidade para um ecossistema de bem-estar.

Investindo no Futuro:

Ao investir na Educação Física Escolar, estamos investindo no futuro da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida das próximas gerações. É preciso garantir o acesso a um ensino de qualidade para todos os alunos, possibilitando a descoberta do prazer pelo movimento, a formação de hábitos saudáveis e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida.

Esses são apenas alguns exemplos, e as possibilidades são amplas. Ao estimular a criatividade e a busca por inovação, a Educação Física Escolar pode se tornar cada vez mais atrativa, relevante e transformadora na vida dos alunos. Educação Física na Educação Infantil no Brasil: Um Mergulho na Construção de Movimentos e Aprendizagens A Educação Física na Educação Infantil brasileira se configura como um universo em constante construção, permeado por avanços, desafios e perspectivas promissoras. Nessa jornada, o movimento se torna a essência para o desenvolvimento integral

das crianças, abrindo portas para o aprendizado, a saúde e o bem-estar.

Uma Jornada Através do Movimento: A Educação Física na Educação Infantil transcende a mera prática de exercícios físicos. Ela se configura como um espaço lúdico e significativo, onde as crianças constroem relações consigo mesmas, com o outro e com o mundo ao redor, através do corpo e do movimento.

Pilar Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A BNCC reconhece a relevância da Educação Física na formação integral das crianças na Educação Infantil.

A disciplina possui diretrizes específicas que orientam o planejamento das aulas, garantindo um ensino de qualidade e contextualizado.

Benefícios Infinitos para o Desenvolvimento Integral: Desenvolvimento Motor: As crianças aprimoram suas habilidades motoras grossas e finas, coordenação, equilíbrio e agilidade, construindo bases sólidas para o futuro.

Desenvolvimento Social: A interação e a colaboração nas atividades físicas promovem a comunicação, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a construção de valores como respeito e empatia.

Desenvolvimento Cognitivo: A exploração do movimento estimula o raciocínio lógico, a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de aprender com os erros.

Desenvolvimento Emocional: A Educação Física proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas emoções, desenvolver autoconfiança, autoestima e lidar com frustrações.

Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa: Professores criativos utilizam metodologias ativas como brincadeiras, jogos, contação de histórias e atividades em grupo para tornar o aprendizado mais lúdico, participativo e significativo para as crianças.

Desafios e Perspectivas para o Futuro: Formação Continuada de Professores: É crucial investir na formação continuada dos professores de Educação Infantil, aprimorando suas habilidades e conhecimentos específicos para essa faixa etária.

Infraestrutura Adequada: Escolas precisam garantir ambientes seguros e adequados para a prática da Educação Física, com materiais didáticos e espaço físico apropriados.

Valorização da Profissão: Reconhecer a importância da Educação Física na Educação Infantil e valorizar o trabalho dos professores é fundamental para garantir a qualidade do ensino.

Parcerias com Famílias e Comunidade: A colaboração entre escola, família e comunidade é essencial para fortalecer a Educação Física e promover um estilo de vida saudável para as crianças.

Um Futuro Mais Saudável e Ativo Começa na Infância: Ao investir na Educação Física na Educação Infantil, estamos semeando as sementes para um futuro mais saudável, ativo e feliz para as crianças. Através do movimento, elas constroem bases sólidas para o desenvolvimento integral, preparando-se para os desafios da vida e construindo uma sociedade mais justa e promotora do bem-estar.

CONCLUSÃO

A Educação Física na Educação Infantil se configura como um universo em constante construção, permeado por avanços, desafios e perspectivas promissoras. Através do movimento, as crianças constroem bases sólidas para o desenvolvimento integral, abrindo portas para o aprendizado, a saúde e o bem-estar.

Na jornada da Educação Física na Educação Infantil, o movimento se torna a essência para a construção de saberes, habilidades e valores. As crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem suas capacidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, além de construírem laços de amizade e cooperação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância da Educação Física na formação integral das crianças na Educação Infantil, estabelecendo diretrizes que orientam o planejamento das aulas e garantem um ensino de qualidade. Através de metodologias ativas e lúdicas, como brincadeiras, jogos, contação de histórias e atividades em grupo, os professores transformam as aulas em um espaço de aprendizado significativo e prazeroso para as crianças.

Embora a Educação Física na Educação Infantil apresente diversos avanços, ainda existem desafios a serem superados. A formação continuada dos professores, a infraestrutura adequada nas escolas, a valorização da profissão e a parceria entre escola, família e comunidade são elementos essenciais para garantir um ensino de qualidade e fortalecer essa disciplina fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Investir na Educação Física na Educação Infantil é investir em um futuro mais saudável, ativo e feliz para as crianças. Através do movimento, elas constroem bases sólidas para a vida, aprendendo a se relacionar com o próprio corpo, com o outro e com o

mundo ao redor, de forma crítica, reflexiva e responsável. A Educação Física é um direito de todos os cidadãos. É essencial que governos, escolas e famílias trabalhem em conjunto para garantir que todos tenham acesso a oportunidades de

praticar atividades físicas de forma regular e segura. Através do investimento na Educação Física, podemos construir uma sociedade mais saudável, feliz e produtiva.

A Educação Física é muito mais do que apenas correr e pular. Ela é uma chave fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção de um futuro melhor. O sucesso escolar é construído com a colaboração de todos. Ao expandir a participação da família para além do básico, a escola cria um ambiente acolhedor, inclusivo e voltado para o desenvolvimento integral de todos os alunos. Incentive a troca de experiências, a colaboração e a construção de uma comunidade escolar forte e unida.

A Educação Física Escolar é um direito de todos os alunos. Cabe a todos os envolvidos - governos, escolas, famílias e comunidade - trabalhar em conjunto para garantir o acesso à Educação Física de qualidade para todos, promovendo o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças e adolescentes.

A Educação Física Escolar desempenha um papel crucial na formação integral de crianças e adolescentes. Ao longo dos anos, a área vem passando por transformações significativas, com avanços notáveis que buscam aprimorar a qualidade do ensino e tornar a disciplina mais atrativa e relevante para os alunos.

A Educação Física Escolar não se resume apenas a aulas de educação física. É um processo contínuo que permeia toda a vida escolar. Incentivar a participação dos alunos em eventos esportivos, gincanas, atividades recreativas e projetos interdisciplinares que envolvam o movimento é fundamental para consolidar a aprendizagem e tornar a escola um ambiente verdadeiramente promotor de saúde e bem-estar.

Juntos, podemos construir uma Educação Física Escolar cada vez mais inovadora, inclusiva e transformadora, contribuindo para a formação de cidadãos saudáveis, conscientes e ativos para o futuro.

Para Escolas: Investimento em formação continuada: Promova cursos e oficinas para professores, atualizando seus conhecimentos sobre metodologias ativas, desenvolvimento infantil e práticas lúdicas voltadas para a Educação Física.

Adaptação do ambiente escolar: Crie espaços seguros e convidativos para a prática de atividades motoras, tanto em ambientes internos quanto externos. Invista em materiais pedagógicos diversificados e apropriados para a faixa etária.

Valorização do profissional de Educação Física: Reconheça a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem, oferecendo suporte e condições adequadas para o desenvolvimento do seu trabalho.

Eventos de integração: Organize eventos esportivos internos, gincanas temáticas e atividades recreativas que envolvam toda a comunidade escolar, promovendo a integração e a importância da Educação Física.

Para Professores: Planejamento lúdico e diversificado: Elabore planos de aula que considerem os interesses e necessidades das crianças, utilizando brincadeiras, jogos, música e contação de histórias para tornar a aprendizagem mais divertida e significativa.

Inclusão e respeito à individualidade: Promova atividades inclusivas, que valorizem a diversidade e respeitem o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

Integração com outras disciplinas: Estabeleça conexões com outras áreas do conhecimento, como ciências, artes e linguagem, para tornar o aprendizado mais interdisciplinar e contextualizado.

Avaliação formativa: Utilize a avaliação como um processo contínuo de observação e registro do desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional das crianças.

Para Famílias: Incentivo à prática de atividades físicas: Incentive a prática de atividades físicas no cotidiano das crianças, além das aulas na escola. Passeios ao ar livre, brincadeiras no parque e a participação em escolinhas esportivas são ótimas opções.

Diálogo com a escola: Mantenha um diálogo aberto com a escola sobre o desenvolvimento motor da criança e as atividades realizadas nas aulas de Educação Física.

Atividade física em família: Envolva-se em atividades físicas junto com a criança, como caminhadas, jogos com bola ou dança. Isso reforça a importância do movimento e cria momentos de lazer e fortalecimento do vínculo familiar.

Valorização da Educação Física: Reconheça a importância da Educação Física na formação integral da criança e seja um exemplo positivo, adotando hábitos de vida saudáveis.

REFERÊNCIAS:

Livros: Título: Famílias e Escola: Parceria para o Sucesso Escolar Autoras: Anna Ma-

ria Henriques e Maria Helena Pereira Afonso Editora: WAK Editora

Título: A Relação Família-Escola: Uma Ponte para a Aprendizagem Autor: José Carlos Libâneo

Editora: Papirus Editora

Artigos Acadêmicos: Título: A importância da participação da família na vida escolar

Autoras: Maria Beatriz Luce de Almeida e Silva e Adriana Aparecida de Lima Garcia Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=508155

Título: A relação família-escola: desafios e perspectivas Autor: Valdeir Pereira Ferreira Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/20

13/2013_unicentro_ped_artigo_roselaine_marin_da_silva.pdf

Sites Institucionais: Ministério da Educação - Portal Dia da Família na Escola: https://pddeinterativo.mec.gov.br/educacao-e-familia

Associação Nacional de Educação Familiar (ANEF): https://www.instagram.com/instituicao.accef/?hl=en

Ministério da Educação - Educação Física: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33081- educacao-fisica

Conselho Federal de Educação Física: https://www.cref13.org.br/

Federação Internacional de Educação Física: https://www.ifes.org/

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Conselho Federal de Educação Física (CONFEF): https://www.confef.org.br/ Associação Brasileira de Educação Física Escolar (ABEEF): https://www.confef.org.br/

PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO

AUGUSTA RODRIGUES DOS SANTOS

RESUMO:

Objetivo do presente estudo é compreender a importância da Psicomotricidade na Educação e no processo de ensino-aprendizagem das crianças em fase de letramento e alfabetização. Procurou-se conhecer as bases teóricas da Psicomotricidade, imprescindível para o desenvolvimento humano. Em seguida buscou-se o histórico da Educação Psicomotora, sendo assim nomeada por ser aplicada no âmbito escolar. As contribuições teóricas para esta elaboração partiram dos seguintes autores: Ajuariguerra (1980), Ambrósio (2010), Bueno (1998), Fávero (2004), Fonseca (1998, 2008), Furtado, Gonçalves (2010) entre outros. É relevante ressaltar a necessidade de novos estudos, com crianças na fase final de Educação Infantil e início do Ensino Fundamental para ampliação das discussões. Novos estudos e pesquisas para verificar as práticas pedagógicas focadas em aspectos psicomotores contribuem para melhores resultados das crianças no processo de alfabetização para melhores possibilidades nas habilidades e competências no desempenho em leitura e escrita.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Na escola é possível reconhecer algumas crianças inquietas, que se movem o tempo todo. Outras, desastradas, que esbarram ou deixam tudo cair. Algumas sentam-se tortas, numa postura relaxada e imprópria para o movimento da escrita. Há aquelas que não conseguem se organizar no espaço, apoiam o caderno sobre o estojo e deixam tudo jogado em cima da mesa ou no chão.

É possível perceber que algumas destas dificuldades podem ser minimizadas com um trabalho de estimulação desde a Educação Infantil. Um trabalho centrado em jogos e brincadeiras que permitam o desenvolvimento das funções cognitivas (memória, atenção, percepção, linguagem e funções executivas) e que valorize a infância das crianças estimulando a criatividade, a imaginação e a concentração.

A agitação corporal, a falta de organização no espaço, de atenção, de postura, pode levar as crianças a não conseguirem se concentrar, e assim, a não se organizarem mental e corporalmente para a aprendizagem. Particularmente, com relação à alfabetização essas limitações podem levar os pequenos a traçarem mal as letras, acalcarem o lápis, a manusearem a tesoura de forma incorreta, influenciando o surgimento de dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O presente estudo de cunho bibliográfico visa ampliar o conhecimento acerca da psicomotricidade no processo de aprendizagem tendo em vista o diagnóstico das habilidades psicomotoras no final de cada etapa de estudo na Educação Básica.

Para atender a essas finalidades, foram delineados os seguintes objetivos específicos a saber: contribuir para a reflexão dos educadores, psicopedagogos e responsáveis pela Educação Infantil sobre as questões relacionadas à Psicomotricidade e Educação; desenvolver nos educadores as condições de possibilidades para se acreditar que as experiências e as relações das crianças com o mundo influenciam de maneira crucial na aprendizagem e entendam o desenvolvimento humano, em seus aspectos orgânico, afetivo, intelectual e sociocultural; estabelecer um vínculo com o estudo da Psicomotricidade e as habilidades psicomotoras necessárias para um processo de alfabetização mais significativo e eficaz.

É pelo desenvolvimento psicomotor que se adquire capacidades básicas para a aprendizagem escolar. É necessário que as crianças tenham um adequado controle do tônus muscular para conseguirem dominar seus movimentos e, adquirir, por consequência, satisfatória coordenação global.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 RESGATE HISTÓRICO DA PSICOMOTRICIDADE

A história da motricidade, de acordo com Lorenzon (1995) está atrelada ao campo da Educação Física e têm suas raízes nos ciclos da civilização filosófica, etnoantropológica e psicofisiológica. Segundo o autor, no período helênico, Platão apresentou a dicotomia entre a psico e a motricidade pela cisão entre o corpo e a alma. Para o filósofo, apesar de o homem ser corpo e alma, é a alma que domina, que é a parte mestra, o princípio e a finalidade. "[...] o corpo é mais um obstáculo, é uma limitação radical ou realidade terrestre. O corpo é lugar transitório da existência humana" (LORENZON, 1995, p. 17).

Com o surgimento das teorias do Cristianismo, a preocupação em relação ao corpo foi sendo deixada de lado para ênfase às questões relacionadas à alma. Ao final da Idade Média e o surgimento das ideias ilumi-

nistas, Descartes retoma o dualismo corpo e alma, presente em Platão. Para o teórico, o corpo seria movido pelo espírito.

Por volta do século XIX, com o desenvolvimento do maquinismo e valorização das profissões intelectuais em detrimento dos manuais, há, segundo Lorenzon (1995), uma exacerbação da concepção utilitarista do movimento. As pessoas foram treinadas, nas fábricas, a deixarem de lado o intelecto e trabalharem nas produções executando movimentos estagnados e repetitivos por horas.

Fiori (1981), foi o responsável pela descoberta do interior humano e do inconsciente como etapa significativa da busca que o homem realiza à procura de si mesmo, redefinindo o papel do psíquico como essencial para um corpo e vida saudável.

Dupré, influenciado pelos estudos da psicanálise, formula em 1906 o termo Psicomotricidade e começa a caminhar nas delimitações desta área. Oliveira (2010a) aponta que em 1909 esse estudioso começou a chamar atenção de seus alunos sobre o desequilíbrio motor, observando que havia uma relação entre as anomalias psicológicas e as motrizes.

Wallon, à semelhança de Dupré, apresenta a famosa classificação das síndromes psicomotoras e sustenta um paralelismo entre as manifestações motoras e psíquicas. O autor enfatizou em seus estudos a importância do aspecto afetivo como anterior a qualquer tipo de comportamento. Wallon (2007) entendeu a motricidade como uma das origens da vida intelectual, defendendo o movimento como caminho para a comunicação o psiquismo com o corpo, e assim caracterizou a motricidade como um dos elementos fundamentais da Educação.

Piaget (2002) também identificou a importância do desenvolvimento motor para a aquisição das estruturas cognitivas, principalmente antes da aquisição da linguagem. O autor desenvolveu uma corrente teórica que define o conhecimento como uma construção realizada pelo sujeito através de sua interação com o meio. Essa construção está pautada em ações que marcam uma série de degraus sucessivos e hierárquicos nomeados por Piaget como estágios de desenvolvimento.

Segundo Bueno (1998), Ajuriaguerra e Diatkine provocaram profunda mudança na história moderna da psicomotricidade, por volta dos anos 50 do século passado, ao desenvolverem as primeiras técnicas reeducativas vinculadas aos distúrbios motores. Após esses estudos, Ajuriaguerra (1980) definiu os grandes eixos da Psicomotricidade dos tempos modernos: coordenação estático-dinâmica e óculo-manual, organização espacial e temporal da gestualidade instrumental, estrutura do esquema corporal, afirmação da lateralidade e domínio tônico, entendendo que pela motricidade a criança descobre o mundo dos objetos e se desenvolve cognitivamente.

Segundo Lorenzon (1995) Ajuriaguerra procurou, também, caracterizar o distúrbio psicomotor, entendendo como tal, certas formas de debilidade motora que envolvem instabilidades e inibições psicomotoras, certas faltas de destreza de origem emocional ou devido à desordem de lateralização, dispraxias de evolução, certas disgrafias, TIC's, gagueiras e outras formas de desorganizações.

Estudiosos da Psicomotricidade começaram a focalizar mais as questões da aprendizagem e da vida psicoafetiva, englobando a personalidade global em sua totalidade. De acordo com Bueno (1998), surgem a partir daí, os sindicatos de reeducação psicomotora e algumas instituições, como o Instituto Superior de Reeducação Psicomotora fundado em 1967 por Gisele Soubiran.

Le Boulch (1982), defende a educação psicomotora em todas as idades. Graças à luta deste e de outros educadores, em 1967, na França um decreto ministerial passa a incorporar à educação formal seis horas semanais de educação psicomotora.

Fonseca (1987), a evolução da Psicomotricidade no Brasil recebeu influência, principalmente, da escola europeia, a partir das ideias de Wallon, Piaget e Ajuriaguerra. A partir destes teóricos, estudiosos brasileiros começaram a refletir sobre a importância do desenvolvimento motor. Os primeiros documentos registram o "nascimento" da Psicomotricidade na década de 50, quando alguns profissionais ligados às áreas da deficiência começavam a valorizar o corpo e o movimento como elementos interligados.

Na década de 1960 começaram a surgir as primeiras técnicas de reeducação no país, com posições contraditórias e diversos pontos de vista acerca da Psicomotricidade. De acordo com Bueno (1998) surgiu nesta época o questionamento sobre qual era a área profissional da Psicomotricidade: psicologia, educação física, ensino especial ou fonoaudiologia?

Surge assim, a necessidade de fundamentar a formação do psicomotricista e fortalecer essa linha de atuação, culminando na criação da Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora em abril de 1980, denominação que mais tarde foi alterada para Sociedade Brasileira de Psicomotricidade.

A Psicomotricidade ganha espaço no país e surgem inúmeros estudos, trabalhos, palestras e seminários sobre o assunto. Assim, em 1982 é realizado o I Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, promovido pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade,

tendo como um dos convidados internacionais Lapierre.

De acordo com Lorenzon (1995) a psicomotricidade é definida como uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do corpo em movimento, nas relações com seu meio interno e externo.

Defontaine (1980) declara que só se pode entender a Psicomotricidade através de uma triangulação entre corpo, espaço e tempo e define a área em dois componentes: psico, elemento do espírito sensitivo, e, motricidade, traduzida pelo movimento, ou seja, mudança no espaço em função do tempo e em relação a um sistema de referência.

Fonseca (1988), por sua vez, afirma que se deve evitar uma análise deste tipo para não cair no erro de separar o psíquico e o motor, já que ambos precisam ser entendidos como uma unidade.

Assunção e Coelho (1997) definem a psicomotricidade como a educação do movimento que atua sobre o intelecto, numa relação, constante, entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas.

É de fundamental importância a estimulação motora, fundamental a estimulação motora, afetiva e intelectual que a família oferece à criança desde o nascimento. Porém não se pode negar a importância de um trabalho psicomotor na escola, principalmente na educação infantil, para que as crianças atinjam um bom desenvolvimento corporal.

Fonseca (2008) define a Psicomotricidade como um campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações existentes entre o psiquismo e a motricidade. Considera o psiquismo como o conjunto do funcionamento mental que integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as conceitualizações, as ideias e as construções mentais, entre outros aspectos. Defende assim, a Psicomotricidade, como essencial para o desenvolvimento de todas as crianças.

2.2 PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO

A Educação vem contribuindo para a compreensão do papel da psicomotricidade no desenvolvimento e eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Oliveira (1992) procurou investigar os recursos da Psicomotricidade para o contexto escolar, com o objetivo de capacitar melhor o professor para auxiliar os alunos com dificuldades em leitura e escrita.

O estudo de Gomes (1998) procurou verificar a existência de diferenças significativas entre crianças que apresentam melhor ou pior desempenho escolar, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e psicomotricidade. Participaram do estudo 146 crianças, entre 7 anos e 11 meses e 13 anos completos, matriculadas nas antigas 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental, de uma escola estadual da cidade de Campinas. O grupo de crianças foi submetido a duas provas: uma de aritmética composta por dez exercícios e uma escrita contendo três ditados com dificuldades ortográficas crescentes. Partindo dos resultados encontrados as crianças foram classificadas nas que tiveram os melhores e os piores desempenhos, excluindo as de resultado intermediário. Foi formado, então, um grupo de melhor desempenho em escrita e aritmética da 2ª série e outro da 3ª e, um de pior desempenho da 2ª série e outro da 3ª. Dessa forma, foram formados quatro grupos com 59 alunos no total. Os resultados obtidos pelas crianças destes grupos foram comparados quanto aos aspectos cognitivos e psicomotores. A comparação realizada entre os grupos de melhor e pior desempenho demonstraram que a média de acertos nas avaliações de desenvolvimento cognitivo e psicomotor foi maior entre os estudantes que apresentaram melhores desempenhos em escrita e aritmética.

Furtado (1998) avaliou o desempenho psicomotor de crianças ingressantes na antiga 1ª série do Ensino Fundamental e correlacionou-o ao nível de leitura e escrita apresentado ao final do ano letivo pelo mesmo grupo. Foram avaliadas 24 crianças de uma escola estadual do município de Londrina – Paraná, com idade variando entre 6 e 7 anos, sendo 13 meninas e 11 meninos. Constatou-se, a princípio, grande defasagem psicomotora e baixo desempenho no plano visomotor. Após, as crianças foram divididas em três subgrupos, fraco, regular e médio, de acordo com o desempenho na escrita. Foram comparados apenas o grupo forte e o fraco, com a finalidade de observar o desempenho psicomotor, a leitura e a escrita. Os resultados apontaram que os sujeitos do grupo fraco apresentaram baixo desempenho tanto na avaliação psicomotora quanto na organização grafo perceptiva e maturação visomotora. O grupo forte apresentou nas avaliações resultados acima do esperado para a idade, demonstrando, assim, a estreita relação entre as variáveis estudadas.

Fávero (2004) investigou as relações existentes entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da escrita de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental numa escola pública e em uma particular do município de Paranavaí – Paraná. A pesquisadora submeteu os alunos a uma avaliação psicomotora e uma de escrita. Os resultados demonstraram relações significativas entre psicomotricidade e escrita, mesmo após o período de alfabetização.

Nogueira, Carvalho e Pessanha (2007)

investigaram a influência do aspecto motor na alfabetização. Para isso, avaliaram o perfil psicomotor de 20 alunos e entrevistaram 20 professores enfocando as concepções acerca da relação existente entre alfabetização e psicomotricidade, em uma escola do Município de Campos de Goytacazes – Rio de Janeiro. O trabalho diagnosticou a relevância da formação profissional do professor, para que este seja capaz de criar estratégias e atividades que diagnostiquem as dificuldades que surgem no processo de alfabetização e auxiliem no desenvolvimento das potencialidades, possibilitando um processo de alfabetização e letramento efetivo e qualitativo.

Iza e Mello (2009) voltadas ao estudo da Psicomotricidade na Educação Infantil desenvolveram um protocolo de observação das atividades da rotina diária de uma creche do município de São Carlos – São Paulo para investigar como as atividades de Movimento eram trabalhadas com as crianças de 0 a 6 anos. Foram utilizadas vídeo gravações efetuadas nos períodos da manhã e da tarde, três vezes por semana, durante dois meses, em diferentes horários, situações e faixas etárias das crianças, de maneira que garantissem grande variedade de informações.

Foram considerados no registro das observações o tipo de atividade desenvolvida, o tempo de duração da atividade, o espaço utilizado, a sequência das atividades, o envolvimento das crianças, além de ações que retratam como a professora desenvolveu a atividade e organizou o espaço. Concluiu-se que as professoras da creche têm experiência para trabalhar com as crianças, mas falta-lhes o conhecimento de como trabalhar atividades educativas com movimento e que priorizam a manutenção das crianças em situações de não-movimento. A prática de manter as crianças quietas e caladas revela as concepções de criança e movimento das professoras, indicando a urgência de reformulação dos cursos de formação inicial e continuada de professoras de Educação Infantil.

Os estudos revelam a preocupação dos pesquisadores e a relação existente entre desenvolvimento motor e aprendizagem. Porém, faz-se necessário mais estudos sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças, a situação dos alunos no período de alfabetização e a relação com o desenvolvimento psicomotor, esclarecendo as relações entre Psicomotricidade, desenvolvimento e aprendizagem.

2.3 APRENDIZAGEM E PSICOMOTRICIDADE

Segundo Bassedas (2008), no decorrer dos primeiros seis anos de vida, há algumas mudanças muito grandes em relação à capacidade de movimento dos seres humanos. A criança passa de uma situação de dependência das pessoas que cuidam dela, a uma autonomia completa, do movimento descoordenado e incontrolado, ao controle e à coordenação quase total. Por isso, os estímulos são extremamente importantes para o desenvolvimento da criança.

É fundamental que o ambiente no qual a criança conviva seja rico e estimulante. Rico, em vivências afetivas para estabelecimento de segurança e crescimento da personalidade. E, estimulante, de maneira que as interações pessoais e físicas ofereçam oportunidades de experiências e descobertas que permitam ir estruturando as bases de conhecimento do mundo e progressivo avanço cognitivo.

No entender de Gonçalves (2010) a qualidade de estimulação recebida pela criança nos primeiros anos de vida é que vai sustentar o seu desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. De acordo com a autora, quanto mais equilibrada nestes três aspectos for a estimulação mais apta a criança estará para a aquisição de novas aprendizagens.

Wallon (1975) defende que a psicogênese no homem está ligada a dois tipos de condições, algumas orgânicas e outras relativas ao meio de que as crianças recebem os motivos de suas reações.

O recém-nascido, na nossa espécie, é um ser ainda longe de estar concluído. As suas insuficiências motoras, perceptivas e intelectuais testemunham-no. Se ele possui já todos os neurônios, de que poderá até nunca chegar a dispor, a maior parte deles não está ainda em estado de funcionar por falta de interconexões necessárias (WALLON, 1975, p. 59).

Para Wallon (1975) as interconexões só acontecerão se o ambiente proporcionar ocasiões para sua manifestação. O ambiente, de acordo com o teórico, é o complemento indispensável da função. Sem ele, as interconexões neurais permaneceriam atrofiadas.

Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a rotina atribulada das famílias, as crianças começam desde muito pequenas a frequentar as escolas de Educação Infantil ou creches, as quais terão um papel fundamental no desenvolvimento das experiências exteroceptivas (que se originam nos receptores periféricos da pele, decorrentes dos estímulos vindos do ambiente); proprioceptivas (capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais, sem utilizar a visão) e interoceptivas (conhecer as sensações internas).

É durante os primeiros anos de vida

que se constroem as estruturas básicas do pensamento, iniciam-se os mecanismos de interação com o ambiente e com a sociedade, e adquiri-se a noção da própria identidade. Por isso, a intervenção e a gestão das instituições responsáveis pela formação no âmbito da educação infantil têm a seu cargo uma tarefa profissional de grande transcendência humana e social (ARRIBAS, 2004, p. 15).

Para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e interpretativas do sujeito é fundamental um trabalho psicomotor na Educação Infantil e Ensino Fundamental, já que se configura em um suporte para alcançar aprendizagens mais elaboradas no plano cognitivo e no processo de alfabetização.

Nestas etapas da escolaridade, faz-se necessária uma prática educativa pautada em atividades intensas, experimentações e descobertas, adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos. Segundo Ferronatto (2006), o conhecimento psicomotor capacita e auxilia o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares.

Le Boulch (1982) comenta que a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola elementar, sendo vista como um ponto de partida para todas as aprendizagens escolares.

O Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) cita que é necessário o trabalho com movimento através de situações planejadas, abordando-o em suas várias dimensões.

É necessário que a instituição reflita sobre o tempo dado ao desenvolvimento motor, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se as crianças expressam seus sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

Para Arribas (2004), através dos processos de ensino-aprendizagem, as crianças atribuem um sentido diferente da realidade que a cerca. Os conhecimentos prévios e as potencialidades de cada um, vão sendo canalizadas por meio de aprendizagens mais significativas e possibilitam conhecer, interpretar, utilizar, valorizar e aperfeiçoar a realidade.

De acordo com Meier (2010) brincar é viver, já que para uma criança brincar é tão importante para sua saúde psicológica quanto alimentar-se é para sua saúde física. De acordo com o autor, infelizmente, muitas escolas fazem uma separação entre o brincar e o aprender, como se elas ainda não soubessem que por meio de brincadeiras, jogos, brinquedos ou outras situações lúdicas a criança está aprendendo.

Infelizmente muitos professores ainda acreditam que através de brincadeiras não se ensina nada, que o correto é ficar dentro da sala, dando atividades em folha, onde a criança terá que escrever ou registrar o que está sendo trabalhado. Dessa forma, na tentativa de desenvolver a motricidade de seus alunos, esses professores fazem os mesmos preencherem folhas e mais folhas mimeografadas com bolinhas, linhas tracejadas, entre outras, acreditando que a repetição de um exercício é essencial para que as crianças se desenvolvam.

Os jogos e brincadeiras que envolvem movimentos corporais e desenvolvem a coordenação global, são boas atividades de preparação para uma aprendizagem posterior. Através dos as crianças podem adquirir funções psicomotoras extremamente importantes para o deu desenvolvimento que vem de encontro as atividades cognitivas que devem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de forma que a psicomotricidade seja uma constante nas descobertas que a criança faz e que a habilidades para seguir paras series seguintes em seu processo de ensino- aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da escrita, assim como a leitura, exige um conjunto de habilidades complexas, cujo processo requer que o indivíduo opere em diversos níveis de representação, incluindo o aspecto motor. Apropriar-se da escrita implica compreender seus usos, funções, ser capaz de atribuir graus diferentes de significações e realizar correspondências entre fonemas e grafemas. Assim, para a alfabetização ocorrer as habilidades perceptuais e motoras são fundamentais e precisam ser tratadas como pré-requisitos essenciais.

Os princípios que regem o Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) são o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, respeitando o

direito das crianças de brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.

De acordo com o Referencial, o trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Infantil deve estar voltado para objetivos específicos, socialização do sujeito, o desenvolvimento de suas capacidades motoras, o desenvolvimento da fala, à inserção ao mundo letrado (literatura e faz de conta), às trocas de experiências, dentre outros.

O Referencial (BRASIL, 1998) define o movimento como uma das prioridades do trabalho nesta etapa da escolaridade. Define ser necessário trabalhar as destrezas corporais, entre elas o equilíbrio, a coordenação motora ampla e fina, a orientação espacial e o ritmo. Afirma que a Educação Infantil deve favorecer o desenvolvimento integral da criança no sentido de a mesma adquirir uma imagem positiva de si mesma, auxiliando-a a descobrir o próprio corpo e suas capacidades, a estabelecer vínculos afetivos com outras crianças e adultos, a respeitar as diversidades culturais.

Nesta etapa é necessário que os alunos sejam motivados a manter a curiosidade sobre os acontecimentos ao seu redor, tornem-se agentes transformadores do meio social em que estão inseridos, respeitem e preservem a natureza, tenham liberdade de se expressar transmitindo suas emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades e utilizem as diferentes linguagens corporais.

Apesar de inúmeros documentos oficiais e estudos mostrarem a importância da psicomotricidade no processo de ensino e aprendizagem, na prática docente é possível observar grande parte dos professores deixando em segundo plano a prática psicomotora. Para Ambrósio (2010), atualmente, os professores desconhecem as funções da psicomotricidade infantil e, quando a conhecem, trabalham-na em sala de aula como uma atividade mecanizada do movimento das mãos.

Faz-se necessária a compreensão de que não existe aprendizagem sem registro corporal. A participação do corpo no processo de aprendizagem ocorre pela ação do sujeito e pela representação do mundo. O conhecimento sempre vai apresentar um nível de ação, que seria a execução dos movimentos e um nível figurativo que se interioriza no corpo. Assim, deve-se pensar o desenvolvimento da criança de forma integrada, buscando entender e relacionar os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais.

Freire (1991) propõe que só é possível aprender em um espaço onde haja liberdade e a educação esteja voltada para o corpo inteiro. Neste espaço as experiências motoras devem estar presentes todos os dias. Para Freire, a mobilidade infantil é uma característica extremamente relevante para o desenvolvimento da criança como um todo. Assim, defende que a psicomotricidade se faz imprescindível e necessária em todo o projeto escolar e, em especial, no período dos zero aos seis anos.

É relevante ressaltar a necessidade de novos estudos, com outros grupos de crianças na fase final de Educação Infantil e início do Ensino Fundamental para ampliação das discussões. Novos estudos e pesquisas voltados para verificar as práticas pedagógicas focadas em aspectos psicomotores poderiam contribuir para melhores resultados das crianças no processo de alfabetização e, afinal, no desempenho em leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. de. Manual de Psiquiatria Infantil. Trad. de Iria Maria R. de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

AMBRÓSIO, M. F. S. A Psicomotricidade e a Alfabetização de Alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ARRIBAS, T. L. Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ASSUNÇÃO, E. & COELHO, J. M. T. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T. & SOLE, I. Aprender e Ensinar na Educação Infantil.

Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF; 1998. Vol. 3.

BUENO, J. M. Psicomotricidade: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Lovise, 1998.

DEFONTAINE, J. Manuel de Rééducation Psychomotrice. Tomes1-4,

Paris: Maloine S/A Éditeur, 1980.

FÁVERO, M. T. M. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem da Escrita. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, 2004.

FERRONATTO, S. R. B. Psicomotricidade e Formação de Professores: Uma Proposta de Atuação. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

FONSECA, V. da. Escola, Escola, Quem és Tu? Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, V. Psicomotricidade. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Summus, 1991.

FURTADO, V. Q. Relação entre Desempenho Psicomotor e Aprendizagem da Leitura e Escrita. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GOMES, J. A. D. G. Construção de Coordenadas Espaciais, Psicomotricidade e Desempenho Escolar. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GONÇALVES, F. Psicomotricidade e Educação Física: Quem Quer Brincar põe o Dedo Aqui. São Paulo: Cultural Editora, 2010.

IZA, D. F. V. & MELLO, M. A. Quietas e Caladas: As Atividades de Movimento com as Crianças na Educação Infantil. Educação em revista, Belo Horizonte, V. 25 Nº 2, 2009.

LE BOULCH, J. O Desenvolvimento Psicomotor: Do Nascimento até os 6 Anos. Tradução: Ana Guardiala Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LORENZON, A. M. M. D. Psicomotricidade: Teoria e Prática. Porto Alegre: Edições EST., 1995.

MEIER, M. Para que brincar sozinho? Para que brincar em grupo? O Papel da Brincadeira no Desenvolvimento Cognitivo, Emocional e Social da Criança. Revista Aprendizagem, Ed. 19, 2010.

NOGUEIRA, L. A.; CARVALHO, L. A.& PESSANHA, F. C. L. A Psicomotricidade na Prevenção das Dificuldades no Processo de Alfabetização e Letramento. Perspectivas on line, Campo dos Goitacazes, 1(2), 2007.

OLIVEIRA, G. de C. Psicomotricidade: Um Estudo em Escolares com Dificuldades em Leitura e Escrita. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

OLIVEIRA, G. de C. Avaliação Psicomotora à Luz da Psicologia e da Psicopedagogia. Petrópolis: Vozes, 2010a.

PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. 24. Ed. São Paulo: Forense Universitária, 2002.

WALLON, H. Psicologia e Educação da Infância. Tradução: Ana Rabaça. Lisboa:

Editorial Estampa, 1975.

WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRUNA SORAYA CUSTÓDIO DA SILVA

RESUMO

A prática de esportes não convencionais nas aulas regulares de Educação Física criou um desafio a ser oferecido e conquistar a confiança e curiosidade de todos os alunos, fazendo com que participassem das atividades através de seu próprio desejo, partindo do ponto onde se as atividades propostas não deveriam ser realizadas por obrigação, pela necessidade de notas dentro da média, ou apenas para não realizar relatórios escritos para entrega no final das aulas, uma prática comum nas aulas de Educação Física, mas a partir daquela proposta, fazer com que todos os alunos participantes de nossas atividades, se sentissem seguros para realizar qualquer exercício proposto, sem que se sentissem subjulgados, por sua condição física ou perfis pré estipulados pela comunidade escolar, esta proposta teria como objetivo igualar as habilidades, força, e raciocínio de todos. Leva-los a conhecer novas propostas, novas modalidades de esportes, pouco praticadas ou difundidas nas aulas de Educação Física, através de diferentes abordagens metodológicas e pedagógicas. Podemos afirmar que através de perguntas direcionadas e também perguntas abertas aos alunos, pode-se observar que existe o entendimento da importância das aulas de Educação Física, de seu fator de importância para a contribuição e desenvolvimento de seu desenvolvimento não só despontando para o esporte de competição, mas em sua formação como cidadãos.

Palavras-chave: Educação Física; Crianças; Inclusão; Jogos.

INTRODUÇÃO

Esta proposta visa atender a todos os alunos do ensino fundamental II, publico alvo deste estudo, independente da condição física ou psíquica dos alunos.

Na esfera psíquica, podemos observar a melhora da autoestima, integração social, redução da agressividade, dentre outros benefícios. (Alencar, 1986; Souza, 1994; Give it a go, 2001).

Faz-se necessário refletir sobre sua abordagem nas aulas de Educação Física na escola. O esporte orientou e ainda orienta a prática profissional de muitos professores na escola, guiados especialmente pelo "quarteto fantástico" (futsal, basquetebol, handebol, e voleibol) (Silva, Sabrina Miguel da – rio Claro, 2020).

Sendo assim, levamos em consideração analisar, entender e propor novas práticas e possibilidades pedagógicas de esportes não convencionais no ambiente escolar. A parceria adota nas aulas entre os profissionais da área, levou a escolha das seguintes modalidades, após verificação de materiais disponíveis para sua realização. Escolheu-se as seguintes modalidades: Freesby, Bocha, voleibol sentado, e basquetebol em cadeiras de rodas (nesta modalidade usou-se colchonetes substituídos as cadeiras, onde os alunos não poderiam utilizar os membros inferiores para locomoção).

A Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP recomenda que crianças e adolescentes pratiquem pelo menos uma hora de atividade física diariamente, isso porque o esporte tem um papel fundamental na formação infanto/juvenil, já que auxilia no desenvolvimento físico, motor e cognitivo, além de trabalhar aspectos emocionais e sociais". (blog etapa.com.br, 2020).

A busca de soluções para que aquelas crianças que se recusavam diariamente a prática das atividades, e a sua criatividade nas justificativas com o objetivo de não participar das atividades nos levantou o questionamento, a cobrança de roupas adequadas, a orientação de participação destas atividades, e a escuta de muitos destes alunos, nos levou a perceber alguns dos reais motivos da recusa de grupos dentro das salas de aulas, nota-se que este relato aconteceu em todas as salas do ensino fundamental II de sexto ano até o nono ano do ensino regular na escola pública municipal da cidade de São Paulo.

A evasão nas aulas de Educação Física

Entende-se que as escolhas de conteúdo e as estratégias adotadas são primordiais nesse processo. (MENEZES,2006).

A disciplina em sí engloba tanto a adaptação ao corpo quanto a uma reflexão de comportamento corporal. Logo ela não se limita somente ao desenvolvimento muscular, mas também ao entendimento da importância da forma, da dinâmica e do estilo do movimento. Assim, a Educação Física tem o intuito de levar o adolescente a um gasto de energia em atividades prazerosas e recreativas, permitindo que ele relaxe, perceba seu corpo e saiba controla-lo, contribuindo para a convivência em grupo. A disciplina em questão permite ainda, a aprendizagem dos esportes, que lhe serão úteis inclusive na sua vida em sociedade, ajudando-o a descobrir a pluralidade e a riqueza de movimentos que o seu corpo lhe possibilita. por fim, ela deve unir e englobar o aspecto cognitivo ao afetivo-social, permitindo assim o desen-

volvimento integral do adolescente (VIEIRA, 2002).

O olhar da equipe de professores ao longo de vários períodos lecionando nas escolas públicas municipais, é a de que o número de alunos que optam em não fazer as atividades oferecidas nas aulas de Educação Física, cada vez aumenta mais, e isto pode-se notar não só nas escolas públicas, mas também nas escolas da rede privada.

Segundo Neto (2010) é de fácil identificação o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física, porque a matéria é pedagogicamente ministrada com a utilização do corpo para a realização das atividades, logo se existir a recusa o professor perceberá facilmente., diferente de uma lista de exercícios de outra disciplina qualquer, onde o aluno terá a opção de assinalar uma resposta qualquer e se livrar rapidamente da tarefa. E acrescenta ainda, que esta evasão está relacionada com a dificuldade financeira , que algumas famílias enfrentam, forçando as crianças a largarem a escola à procura de empregos para ajudar nas despesas de casa.

APRENDIZADO

Nossa equipe de profissionais a serviço nos anos de 2018 e 2019, onde posso me incluir nesta unidade de referência, local do objeto de estudo e relato, éramos detentores de uma visão no mínimo diferenciada das aulas oferecida aos alunos, num primeiro momento romper a barreira criada pela cultura futebolística, que em determinadas regiões na cidade de São Paulo é dominante, e também mostrar a todo o restante que as aulas de Educação Física não tem o caráter apenas de distrair os alunos, promover diversão nos intervalos, ou na ausência do professor de qualquer outra disciplina. Mas o incentivo a prática correta desta disciplina é de extrema importância no termômetro emocional da escola. A sua prática como já dito anteriormente é importantíssima na vida pessoal de cada aluno. É fundamental que saibamos e deixemos claro exatamente quais seriam os tais benefícios da prática e da inclusão de esportes na vida escolar.

O esporte educativo acontece principalmente no ambiente escolar, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Ele afirma-se como uma atividade cultural, favorecendo a formação fundamental e continua por meio do esporte. (Neto, 2010).

Os esportes praticados desde o mundo antigo, cultuavam a perfeição e a competição esportiva, era uma honra ser um atleta, e por conta disso são criadas as Olimpíadas, que no decorrer do tempo são adequadas a evolução da sociedade. Em decorrência disto o esporte ultrapassa o aspecto puramente físico, trata-se de atividades que integram corpo e alma, além do fator que nos interessa diretamente, formar noções de cidadania e o desenvolvimento de habilidades fundamentais a vida do ser humano.

Em nosso trabalho tivemos como objetivo transmitir aos alunos como um todo o benefícios da prática do esporte, que o desenvolvimento da autonomia de cada um poderia e pode ser trabalhado para que estes jovens trilhem seu próprios caminhos num futuro não muito distante, que possam enfrentar os desafios que virão pela frente com dignidade, respeito. Através da pratica esportiva, o auto conhecimento, levará os jovens a identificarem seus limites, virtudes e deficiências, fazendo com que trabalhem para encontrar o equilíbrio, através do desenvolvimento de seu raciocínio lógico.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Uma educação física Inclusiva, na perspectiva inclusiva, procuraria trabalhar conhecimentos da cultura corporal e não o desenvolvimento das aptidões físicas ou das habilidades motoras. Essa modalidade dialoga com questões de direitos humanos, sendo orientada pela equiparação de oportunidades e respeito às diferenças. (diversa.org.br).

A consciência do profissional de Educação Física em atividade na escola deve estar voltada a garantir o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor de todos os estudantes, não apenas daqueles que apresentarem alguma deficiência. Numa concepção mais antiga, todos nós olhávamos apenas para uma disciplina voltada apenas para a prática da ginástica, com a finalidade de deixar o corpo saudável, para a descoberta de novos talentos atléticos, deixando muitas vezes de olhar para os benefícios que a Educação Física, e agora Inclusiva pode proporcionar.

De acordo com o site “educamaisbrasil.com.br”, podemos citar tais benefícios:

Desenvolvimento motor;

Contribuição para a integração social;

Colaboração no desenvolvimento e autoconfiança;

Melhora na autoestima;

Redução do estresse;

Prevenção de doenças do coração e respiratórias.

Ainda de acordo com o site “educamaisbrasil.com.br” podemos dizer que não existem políticas públicas exclusivas para a Educação Física Inclusiva no Brasil. Porém, duas iniciativas governamentais visam as-

segurar e promover condições igualitárias aos deficientes no âmbito educacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A LBI em seu capítulo IV – Do direito à educação diz que:

" Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar. (Art. 28, parágrafo XV)

Já a PCN, voltada para disciplina educação física diz que:

O princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal de movimento. (PCN, 1998)

FOCO

"A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço." (BONDIA, 2002, p. 20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar por quais motivos, diferentes perfis de alunos, nas aulas de Educação Física ministradas no ensino fundamental II, apesar de mudanças contínuas de estímulos, permaneciam alheios as atividades, isto nas atividades mais costumeiramente desenvolvidas nas aulas a esta faixa etária, onde as mais variadas justificativas eram apresentadas pelos jovens alunos para não participarem.

Após um período de observação, a decisão em conjunto em aplicar atividades onde as habilidades de determinados grupos de alunos, com um perfil atlético, aqueles que se apresentavam em qualquer das modalidades esportivas com destreza, participando e se destacando, inibindo na maioria das vezes os alunos mais tímidos, ou que apresentavam mais dificuldade, e evitando a participação para não serem apontados através de comentários, ou aquele que nunca seria escolhido para jogar, ou porque " o gordinho joga no gol", atitudes tão discutidas em busca de soluções nos dias de hoje.

A escolha de uma modalidade onde estas qualidades estivessem igualadas, nos levou ao ensino da BOCHA, estudamos e apresentamos de maneira teórica as regras, apresentando aos alunos do ensino fundamental II, do 6º aos 9º anos, atingindo cerca de 300 (trezentos) alunos.

O estabelecimento de ensino onde se aplicou o trabalho, possui um arsenal de materiais esportivos invejável, todos muito bem alocados, e em ótimo estado de conservação, a equipe gestora, participativa, e muito exigente no tocante a utilização e cuidados durante as aulas de educação física foi um fator importantíssimo para a realização do projeto.

Estes materiais esportivos, colchões, bolas de handebol, bolinhas de tênis, foram adaptados, para que os gestos, e a prática das regras da modalidade pudessem ser aplicados junto aos alunos.

Num primeiro momento, foram criadas as canchas com dimensões aproximadas das oficiais para se jogar o esporte, os alunos foram trazidos, apresentados ao local de jogo, pudemos também observar os comentários sobre a modalidade, "isto é jogo de velho", mas após iniciarmos o trabalho de ensino prático, suas opiniões começaram a mudar.

Neste feito foi observado a mudança dos perfis dos participantes, e o aumento de interesse de todos os alunos das diversas séries desde os sextos anos até os nonos anos do ensino fundamental, a partir do momento, que perceberam ser apenas necessário desenvolverem duas qualidades predominantes como concentração e sensibilidade, igualando assim suas chances de sucesso ou resultados sobre os ditos "atletas", aqueles alunos que se auto-excluiam das atividades esportivas, passaram a se integrar participando desta atividade entre outras que posteriormente foram aplicadas.

Observamos que diante deste novo desafio, alguns alunos se destacaram em sua realização, que foram: as meninas dos oitavos anos, e alguns alunos portadores de alguma necessidade especial, neste caso se destacaram acima da média, uma aluna de sétimo ano portadora de deficiência auditiva, e um aluno de sexto ano autista, com relação a este último, só foi batido no torneio que foi realizado inter classes da modalidade na final, pois o mesmo precisava de alguns lances iniciais para conseguir o movimento perfeito, ou a concentração necessária para jogar. Chegamos então à conclusão,

que o oferecimento de atividades adaptadas possibilitando a inclusão e participação de todos os alunos em condição de igualdade, podemos afirmar que a participação e o nível de interesse de todos os alunos, é certamente aceito por todos, por saberem não haver nenhum tipo de discriminação ou favorecimento.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. Revista Brasileira de Educação. n.19, jan./abr., 2002, p. 20-28.

BLOG ETAPA. https://blog.etapa.com.br/noticias/tag/institucional. Disponível em 30.08.2021.

MENEZES, R. A. Etnografia do ensino médico em Jogos. Interface, 9: 117-132, 2006.

NETO, Alexandre. Mercado Financeiro: exercícios e prática. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

VIEIRA, S. V.; XAVIER, R. F. Esportes coletivos: voleibol. ... In: TAVARES, F. Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar. 2002.

CONTOS DE FADA: SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO

CARMEN APARECIDA CAMPOS PASSOS

RESUMO:

O artigo tem como objetivo demonstrar como os contos infantis estimulam nas crianças o gosto pela leitura e ao mesmo tempo favorece o desenvolvimento da aprendizagem. Por meio das histórias contadas às crianças mergulham no mundo da imaginação e por um período de tempo experimentam várias sensações e sentimentos. Os contos de fada proporcionam às crianças a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e experiências por meio das histórias contadas, lidas, teatralizadas, inventadas, modificadas, tudo depende da forma como é apresentada a criança, é um mundo vasto de possibilidades para estimular o imaginário infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de Fada; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT:

The article aims to demonstrate how children's stories stimulate children's love of reading and at the same time favor the development of learning. Through the stories told to children, they immerse themselves in the world of imagination and for a period of time they experience various sensations and feelings. Fairy tales provide children with the opportunity to expand their knowledge and experiences through stories told, read, theatricalized, invented, modified, it all depends on the way the child is presented, it is a vast world of possibilities to stimulate children's imagination.

KEY-WORDS: Fairy tales; Development; Learning

1 INTRODUÇÃO

Os contos de Fadas são instrumentos pedagógicos com potencial para o trabalho com as crianças. Além de sua linguagem ser muito atraente ao público infantil, mexe com o imaginário, de forma que num mesmo conto as crianças se sentem heróis, príncipes e princesas, e experimentam diversos tipos de sentimentos: medo, coragem e entusiasmo. No momento da história a criança mergulha na fantasia e nada mais importa senão ouvir até o final. Através de um conto a criança aprende novos conteúdos, vivencia novas experiências, adquire valores morais e éticos, além de se desenvolver no processo de construção da leitura e escrita. A contação de histórias também pode favorecer o desenvolvimento da personalidade das crianças, pois são trabalhados temas enfocando aspectos afetivos, psicológicos e cognitivos. Os contos devem estar presentes na vida das crianças desde a Educação Infantil, pois irá auxiliá-las na resolução de conflitos internos existentes, além de incentivar o gosto pela leitura.

As crianças aprendem a conviver com este tipo de material desde pequenas, através do incentivo dos professores e dos pais. A maioria gosta de ouvir os contos, de pegar e folhear os livros, e até mesmo fazer a leitura, observando as gravuras, e também gostam de recontar o que ouviram. O hábito de ouvir histórias contribui na identificação de diversos sentimentos como o bem e o mal, o certo e o errado, o bonito e o feio. A magia contida nos contos infantis é capaz de emocionar, enriquecer nossas experiências, proporcionar a superação de muitos conflitos, além de promover a alfabetização no ambiente escolar, trabalhando de forma lúdica e criativa em sala de aula. O professor tem então um ótimo recurso para utilizar em suas aulas: os contos.

Os autores que serviram de base para o estudo foram: Bruno Bettelheim, Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Fanny Abramovich, entre outros.

2. DESENVOLVIMENTO

A literatura infantil iniciou-se na Europa como afirma Regina Zilberman:

Os primeiros livros para criança foram produzidos no final do século XVII. Antes disso não se escrevia para elas, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes participavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. (ZILBERMAN, 1994, p.13).

Neste período, na Europa, os contos de fadas não eram dirigidos às crianças e nem faziam parte da Educação Burguesa. Eles eram direcionados somente às camadas populares, que na época eram exploradas devido ao feudalismo. As crianças não tinham nenhum acesso aos livros e nem às histórias contadas, elas eram vistas como adultas. Não havia distinção da fase da infância para a fase adulta.

E a ascensão da ideologia burguesa a partir do século XVIII que modifica esta situação: promovendo a distinção entre o setor privado e a vida pública, entre o mundo dos negócios e a família, provoca uma compartimentação na existência do indivíduo tanto

no âmbito horizontal, opondo casa e trabalho, como no vertical separando a infância da idade adulta e relegando aquela à condição de etapa preparatória aos compromissos futuros, promovendo a necessidade da formação pessoal de tipo profissionalizante, cognitivo e ético a pedagogia encontra um lugar destacado no contexto da configuração e transmissão da ideologia burguesa. (ZILBERMAN, 1994, p.44).

Após este período o processo de construção de novos autores começa a surgir e com eles aparecem as primeiras fontes populares, que se tornaram clássicos, Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Andersen. As histórias dos Irmãos Grimm são impregnadas de lendas, pois eles viajaram muito para estudar a linguagem do povo e o folclore de sua terra. Os irmãos Grimm escreveram vários contos embasados na cultura popular de seu povo, como comenta Coelho (1981):

"Buscando encontrar as origens da realidade histórica nacional, os pesquisadores encontraram a fantasia, o fantástico, o místico, e, a grande literatura infantil, surge para encantar as crianças do mundo todo". (COELHO, 1981, p.22).

A partir desses contos, cada povo assimilou essas histórias, ouvindo e lendo, e transmitiu de geração em geração de maneiras diferentes. No Brasil, a literatura infantil teve início através de obras adaptadas de produções portuguesas, pois neste período o nosso país era colônia de Portugal.

De acordo com Marta Morais da Costa (2009):

A literatura surgiu com fins moralizadores, pois a criança era vista como um projeto de adulto, ou seja, ela deveria ser educada conforme os objetivos traçados pelos adultos, sem se preocupar com as capacidades e anseios próprios da infância. Mas os textos desse período não visavam apenas à Educação Infantil; eram lidos e ouvidos também por adultos, já que neles buscavam a moralização de toda a sociedade. (COSTA, 2009, p. 38).

A literatura surge então de forma oral e com sua base no folclore, nas lendas, mitos e narrativas exemplares. A partir do século XIX, quando a criança passa a ter sua valorização social, essas narrativas passam então a serem contadas para as crianças com o intuito formativo. A literatura surge devido a necessidade do homem em transmitir sua cultura de geração para geração, e então passa a ter o registro dessas histórias contadas.

Após este período, surgem novos escritores, que passam a escrever com um olhar na criança, criando livros de literatura infantil, dentre eles podemos citar: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti, Bartolomeu Campos Queiroz, juntamente com outros escritores que participam deste movimento.

Diante de tantas mudanças sociais que ocorreram ao longo do tempo, a literatura passa a ter alterações, novos objetivos. Surge neste período a literatura que instrui, diverte e educa, uma leitura que leva a criança para o mundo em que ela se identifica, oportunizando às mesmas o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e sociais.

Segundo JESUALDO (1978):

A literatura infantil, portanto, tem a criança como principal representante, pois a representa sempre em busca de uma explicação que, mesmo quando mais lógica, é ainda mágica. Por isso, o gosto pelo mundo sobrenatural com fadas, ogros e bruxas serve como para "dar asas à imaginação": a criança serve-se do real, justamente, para penetrar em sua fantasia. (JESUALDO,1978, p. 25).

A literatura torna-se, a partir daí, uma inspiração para as crianças, que passam a desenvolver a imaginação através das histórias infantis. Esses contos favorecem a formação moral, social e literária dos pequenos leitores, estabelecendo uma relação entre a realidade e a fantasia.

A literatura infantil tem como destaque os contos de fada, que geralmente são embasados no folclore e nos mitos. Os contos geralmente representam acontecimentos humanos e sociais e reproduzem através dos personagens os valores morais e éticos. Nos contos de encantamento, no seu enredo, sempre tem fatos que necessitam de auxílio sobrenatural como varinha de condão, amuletos, entre outros. Já nos contos de fadas são de natureza espiritual, ética e existencial. Eles são providos de poderes mágicos e têm a função de auxiliar a pessoa escolhida para ficar sob sua proteção.

As crianças apresentam facilidade em entrar nesse mundo mágico, pois seu modo de entender o mundo passa, na idade tenra, pela mistura da realidade e da ficção. Ou seja, a criança está em um estágio de crescimento e vivência de novas situações de desafio. Até os sete anos, as experiências estão muito mais no terreno imaginário e do mágico do que no da razão. Por isso, muitos autores consideram a criança semelhante ao homem primitivo, com uma visão mágica da realidade.

Muitas vezes, as crianças transportam o mundo da imaginação para o real, pois ainda não tem uma experiência concreta para aquela situação. A curiosidade e a imaginação vão aguçar as suas vivências. (COSTA, 2009. p. 54).

Fanny Abramovich afirma que:

Os contos de fadas mantêm uma es-

trutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes, etc.) A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo. (ABRAMOVICH, 1994, p.120).

O psicanalista Bruno Bettelheim, a partir dos seus estudos alerta que:

Explicar para uma criança porque um conto de fadas é tão cativante para ela destrói, acima de tudo o encantamento da história, que depende, em grau considerável, da criança não saber absolutamente por que está maravilhada. E ao lado do confisco deste poder de encantar vai também uma perda do potencial da história em ajudar a criança a lutar por si só e denominar exclusivamente por si só o problema que fez a história estimulante para ela. As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da história enfrentou com êxito uma situação difícil. Nós crescemos/encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos, por termos entendido e resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros. (BETTELHEIM, 1996, p. 122).

Estudos modernos sobre contos de fadas, contos populares e contos maravilhosos, mostram uma relação entre a literatura infantil e a psicanálise. Essa relação se dá devido aos sentimentos sentidos pela criança quando interage com a história, vivenciando situações que envolvem o bem e o mal, que geralmente aparecem por meio de fadas, princesas, bruxas, madrastas, mágicas, transformações e sempre termina com um final feliz. Através dessa interação com a história a criança tem a oportunidade de vivenciar emoções como raiva, tristeza, insegurança, angústia, alegria, tranquilidade, medo, irritação, entre outras. O conto ajuda a criança a construir uma visão sobre a vida, compreender uma situação inicial, evoluir para um conflito interno para depois chegar a um sucesso final, que é o seu entendimento e o seu aprendizado.

Quando a criança entra no mundo da fantasia ao ouvir ou ler um conto, ela faz transferência para a realidade. Elas se identificam com o problema do personagem e dão vazão às suas emoções, vivenciando o mundo do faz-de-conta. Os contos mantêm uma ideia de tempo e espaço distantes, "Aconteceu num reino distante...", "era uma época em que nós não conhecíamos..." e também não costuma usar nomes próprios, geralmente identifica os personagens como rei, rainha, menina, princesa ou por apelidos como Chapeuzinho Vermelho, Gata Borralheira, Gato de Botas, entre outros.

Os contos infantis, na maioria das vezes, começam de maneira simples, partindo de um problema ligado à realidade, como por exemplo: carência, pobreza, conflito entre filha e madrasta. A partir destes conflitos, as histórias se encaminham para encontrar as soluções para os problemas, surgem então os seres mágicos como as fadas, anões, bruxas malvadas. Dando continuidade, o conto termina com um final feliz.

Segundo BETTELHEIM (1996)

"Os contos apontam sempre para um desfecho feliz, mas sugerem que, para alcançá-lo, são necessárias transformações interiores". Na história de João e Maria, por exemplo, para que eles pudessem vencer a bruxa tiveram que usar de astúcia; na história da Branca de Neve após se embrenhar na floresta encontra aconchego na casa dos sete anões, Já a Bela Adormecida tem que esperar cem anos para ser feliz. As histórias sempre trazem um bom ensinamento e geralmente mostram que as crianças devem obedecer aos pais, pois caso contrário, as coisas não darão certo para elas. (BETTELHEIM, 1996, p.32).

Bruno Bettelheim (1996) afirma que:

Ainda em outros ensinamentos proporcionados por essas histórias: as dificuldades existem, mas podem ser vencidas; não se pode esperar sucesso numa primeira tentativa; precisamos estar preparados para as frustrações se quisermos ter recompensas futuras e duradouras; temos que suportar a dor e enfrentar riscos; não podemos fazer tudo sem a ajuda dos outros. O consolo vem no final: apesar dos obstáculos, o bem sempre vence. (BETTELHEIM, 1996, p.32).

Os diferentes tipos de textos como contos, fábulas e parábolas têm a função de transmitir algum tipo de valor, como por exemplo, a amizade, a fraternidade, o respeito ao próximo, enfim, ajuda a desenvolver na criança o senso de coerência e de lógica, ensina valores éticos e morais. Ensinam as crianças a lidarem com os medos, como medo do escuro, medo de injeção, medo de cachorro, medo de lobisomem, medo de ladrão, medos reais e imaginários relacionados à escola, à vida cotidiana, à igreja, enfim, aos diversos tipos de medos. As crianças aprendem a enfrentar os medos e a superá-los.

Podemos identificar este tipo de conto nos livros escritos por Ana Maria Machado em "O homem que saiu em busca do medo", e também nos livros de Marina Colasanti

“Uma ideia toda azul”, “Doze reis e a moça do labirinto de vento”.

Muitos contos também enfocam o tema amor, em todas as suas dimensões (sofrimento, encantos, possibilidades, entrega e plenitude). Um exemplo deste tipo de amor encontramos na história do “Soldadinho de Chumbo”.

Os contos de fadas também nos falam de autodescobertas conforme nos conta Fanny Abramovich:

O “Patinho feio”, conta dum patinho que desde o nascimento foi maltratado, ridicularizado, bicado, (por outros patos e galinhas) por ser feio. Rejeitado pela mãe, pelos irmãos, foge e continua sendo martirizado e desprezado, por sua feiura, por todos os que encontram em sua triste e melancólica caminhada. E foge novamente, cada vez mais assustado, nunca compreendido (inclusive pela velha com quem mora por um tempo). Fugindo de novo, atravessa um gélido e finalmente se aproxima de uma lagoa plácida, onde deslizam belos cisnes, que não só o reconhecem de imediato como um dos seus, mas ainda o elegem o mais belo e formoso dentre eles. (ABRAMOVICH, 1994, p.130)

Nesses contos infantis o importante é que os personagens descubram quem são realmente, que percebam que são capazes de conquistar todos os objetivos e de vencer todos os obstáculos, basta que acreditem no seu potencial. Assim poderão lutar contra o adversário de acordo com seus valores e com a noção de justiça.

Fanny Abramovich comenta:

Esses contos de fadas nos falam de traições, de temores, de juramentos, de sentimento de perda, de infidelidades, de carências, de abandonos, de esquecimentos... De que, às vezes, os irmãos, os familiares próximos, são maus, perversos, injustos, vingativos e que a ajuda pode chegar através de desconhecidos (raposas, rãs, velhos, fadas, duendes), de desafios terríveis que tem que ser enfrentados. (ABRAMOVICH, 1994, p.137)

Enfim, cada conto infantil traz novos ensinamentos para a criança, que serão válidos para a vida.

Atualmente, conhecemos uma grande variedade de contos infantis, escritos por inúmeros autores, que geralmente são utilizados pelas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Anos Iniciais. As escolas se apropriam desses materiais e os professores trabalham com essas histórias na sua prática em sala de aula. São materiais riquíssimos que podem ser utilizados de diversas maneiras em sala. O professor pode desenvolver diversas atividades a partir do trabalho com um conto.

As crianças de hoje têm muito contato com essas obras literárias e aprendem desde pequenos a manusear esse tipo de material. A maioria das crianças gostam de ouvir e ler histórias e se identificam com tais histórias. Gostam também de recontar a história ouvida ou lida. Quando não estão ouvindo as histórias, estão folheando os livros para observar as gravuras fazendo também a leitura sensorial.

Os livros infantis atualmente são adaptados de acordo com a faixa etária das crianças. Os autores adaptam os assuntos, retiram ou apresentam situações apropriadas para cada idade, são retirados por exemplo, trechos mais longos e são colocadas ilustrações adequadas à idade, entre outros recursos.

Hoje em dia, pais e professores devem incentivar o gosto pela leitura. As crianças precisam ter contato com os livros em seu cotidiano. Os educadores precisam fortalecer o vínculo dos alunos com os livros de literatura, pois assim formaremos alunos críticos, letrados e bem informados. Não só proporcionar o contato da criança com o livro, mas instigá-la a ler, a querer aprender sempre mais através da leitura. É interessante também proporcionar o encontro do leitor com escritores preferidos pelos alunos. Esse encontro é um momento riquíssimo para o aluno e irá incentivá-lo ainda mais na leitura.

Segundo a BNCC (2018) é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimentos. [...] A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta.

Não podemos esquecer que vivemos mergulhados numa cultura audiovisual, e as formas de registro se sofisticam cada dia mais. Os produtos seduzem pela aparência. O livro de literatura, dentro deste contexto, não pode perder o seu objetivo que é o de atrair cada vez mais leitores e deve ter uma boa apresentação.

Instigar a criança a ter o hábito de leitura não é uma tarefa fácil, e sim um trabalho que exige competência. O professor deve então, dentro de sua missão de ensinar, se capacitar, preparar aulas bem planejadas e criativas, escolher o livro que irá trabalhar com os alunos, que tenha qualidade na leitura, e desenvolver suas aulas visando à formação de alunos leitores, que tenham prazer em ler. Deve, portanto, procurar tornar a leitura interessante aos olhos da criança, como fonte de surpresas e descobertas.

De acordo com Marilena Chauí (1980):

Ensinar é deixar aparecer as contradições, as semelhanças, as diferenças. É trabalhar com uma pedagogia que cria condições para que isso aconteça, para as descobertas, os conflitos, o debate... Isso não se garante com uma classe organizada circularmente ou em grupos, não é essa a questão. Isso acontece na relação que se estabelece entre as pessoas. Ao professor não cabe dizer "Faça como eu", mas "Faça comigo". (CHAUI, 1980, p. 37).

É essencial ao se trabalhar com as crianças, considerar e valorizar as pessoas que os alunos são, os conhecimentos que têm, principalmente, por meio da linguagem oral. É necessário fazê-los sentir que são capazes de aprender, que podem falar, expor suas ideias e saberes. Neste processo de desenvolvimento da linguagem oral, que envolve a conversa, o ouvir histórias, o discutir, o pensar, as crianças vão aprendendo a língua e ingressando no mundo letrado.

Para Villardi (1999), ao trabalhar na superfície do texto, na sua simplificação ou naquilo que ele não é, a escola consegue desenvolver um hábito de leitura escolar e não o gosto por ela.

(...) se a leitura for vista não como um cumprimento de um dever, mas como um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quanto afastar-se dele, buscando na literatura aquilo que a vida nos nega, quer sob a perspectiva da realidade, quer sob a da fantasia. Para que isso ocorra, o hábito, por si só, não chega. Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda a vida. (VILLARDI, 1999, p. 13)

A utilização de histórias infantis, com seus traços fantásticos e imaginativos, em atividades de contação e dramatização de histórias, pode ser uma outra forma de abordar a leitura em sala de aula e, assim, conquistar leitores, revertendo essa situação.

O trabalho com os contos de fadas, se bem explorados, têm muito a oferecer às atividades de sala de aula. O termo "Era uma vez" já mostra uma introdução mágica na história e proporciona às crianças o desenvolvimento da imaginação. As crianças entram no mundo imaginário, e passam a ter contato com seres, objetos e lugares sobrenaturais: bruxas, fadas, dragões, varinhas de condão e reinos encantados que existem fora da lógica real do tempo. Esse tipo de histórias é facilmente entendido pelas crianças, pois apresentam poucos personagens e geralmente são embaladas por temas como a generosidade e o egoísmo, a confiança e a tradição, o amor e o ódio. No final da história as boas condutas são gratificadas com recompensas, enquanto a malvadeza recebe duros castigos.

"Essas narrativas valorizam a esperteza, a iniciativa e a solidariedade, mas não explicitam nenhum julgamento. O texto objetivo e claro faz o leitor perceber suas mensagens sem grandes esforços". (ALENCAR, 2000, p. 46).

O contato da criança com esse mundo fantástico e mágico lhes permite expressar seus sentimentos e, com isso, amenizar seus conflitos internos.

Abramovich (1994) afirma que "Nas atividades de ouvir e contar histórias se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes. Capta-se o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção".

As histórias infantis transformam a literatura para crianças em suporte para a experimentação do mundo. Ao se trabalhar com as histórias na sala de aula, as crianças apresentam suas dúvidas em relação ao mundo em que vivem e abrem espaço para o questionamento e a reflexão. Os contos clássicos envolvem a criança e aguçam a sua sensibilidade artística, além de ajudar a equilibrar o sonho com o real. É um jogo estimulante, em que a criança sabe que o que está sendo contado não é verdade, mas finge acreditar. Essa é a magia do imaginário.

Ao ter contato com os contos infantis as crianças passam a pensar criticamente, ajuda a vivenciar novos momentos, prazerosos e valiosos para a superação de conflitos e o entendimento de muitos dos seus problemas.

Conforme discorre Abramovich, a literatura infantil, especialmente os contos de fada, que ultrapassam gerações e atravessam os continentes, mostram a força do folclore dos povos.

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passa num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta sua para o conflito. (ABRAMOVICH, 1994, p. 120).

Os contos infantis, as fábulas e as parábolas, têm como funções transmitir valores, criar e incentivar o espírito de amizade e fraternidade, desenvolver a coerência e a lógica, prevenir excesso do comportamento, reduzir tensões, humanizar, valorizar e respeitar o outro.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos infantis são fontes de riqueza, que proporcionam às crianças o desenvolvimento do senso crítico, da personalidade, da aprendizagem e do gosto pela leitura. Ao se trabalhar um conto, a criança se desenvolve no aspecto afetivo, psicológico e cognitivo. A criança se diverte e aprende ao mesmo tempo. Dessa forma, torna-se necessário que os contos estejam presentes na vida das crianças, desenvolvendo assim, uma educação de qualidade que tem como foco o desenvolvimento integral do aluno.

O hábito de contar e ouvir histórias contribui, realmente, para que as crianças aprendam a identificar diversos sentimentos como: o bem e o mal, o certo e o errado, bonito e o feio; ajudando-as a desenvolver um senso crítico que as acompanhará para o resto de suas vidas, além de desenvolverem a aprendizagem e o gosto pela leitura.

A literatura infantil influencia significativamente no desenvolvimento da aprendizagem a, proporciona ainda, o desenvolvimento da linguagem oral, e estimula o interesse em ouvir histórias e participar das mesmas. A contação de histórias é de fato um grande recurso que pode propiciar ao educando momentos de prazer e divertimento contribuindo para um aprendizado mais significativo.

REFERÊNCIAS

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

ALENCAR, M. Quem quiser que conte outra. Educação, abr. 2000, p. 42-58.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BRASIL, Ministério de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: Ática / Secretaria de Educação Fundamental, MEC/ SEF, 1997, V.2.

CASCUDO, Luís Câmara. Contos Tradicionais do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 12ª edição, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. A Literatura Infantil: História e análise. São Paulo: Quirón, 1981.

COSTA, Marta Morais da. Literatura Infantil. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

JESUALDO. A Literatura Infantil. São Paulo: Cultrix, 1978.

VILLARDI, R. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Editora: Rio de Janeiro, 1999.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global, 1994.

A PRÁTICA DOCENTE VOLTADA PARA A INCLUSÃO

CINTHIA CAROLINE GOMES LIMA DE OLIVEIRA

RESUMO

Por meio desse artigo, pretende-se explorar algumas reflexões sobre o professor no século XXI e a integração de estudantes com incapacidades e perturbações. Para que se construa uma sociedade desenvolvida e inclusiva, é essencial reconhecer, desde o ambiente escolar, a variedade como um elemento positivo que enriquece os processos de ensino e aprendizagem, garantindo igualmente oportunidades equitativas através da criação de circunstâncias seguras, democráticas e justas. Para tal, é imprescindível garantir, na prática docente, atitudes favoráveis em relação à inclusão. No passado, a conceção de educação inclusiva esteve estreitamente associada à consideração da diversidade. O movimento educacional da educação inclusiva teve origem na década de oitenta, impulsionado pelas mães das famílias de pessoas com incapacidades e pelas próprias pessoas nessa condição. O seu objetivo era eliminar a noção de educação especial como forma de satisfazer as necessidades dos alunos classificados como deficientes, e buscar a integração desse grupo no sistema educativo comum. Esse fenómeno foi designado como integração escolar, ou seja, a unificação da educação especial e regular com o propósito de fornecer a todos os alunos serviços e recursos educativos que correspondam às suas características e necessidades individuais. Esse processo foi acompanhado, na década de 1990, pelo aumento da imigração, associada ao multiculturalismo. Consequentemente, surgiram novas necessidades às quais o sistema educativo em geral teve de dar resposta.

Palavras-chave: Deficientes; Multiculturalismo; Necessidades.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar considerações sobre a integração na educação e o papel do professor, com o objetivo principal de coletar dados relevantes sobre a relevância do papel do professor na integração educacional. Os objetivos específicos são: Apresentar os desafios da educação inclusiva; Compreender a importância da formação docente; Refletir sobre os

obstáculos que as escolas enfrentam com a inclusão educacional.

O problema discutido neste artigo busca mostrar que a educação inclusiva é vista como um "conjunto de medidas destinadas a facilitar o sucesso de qualquer aluno no sistema educacional, em uma escola que é e deve ser para todos" (ARNAIZ, et.al., 2007, p. 4).

Assim, temos a hipótese de que o conceito não se limita mais apenas a grupos de pessoas com deficiência ou imigrantes, mas também questões de raça, etnia, classe social, aprendizado de idiomas, diversidade religiosa, gênero, deficiência, diferentes ritmos de aprendizado e interesses dos alunos devem ser contemplados pelas políticas de inclusão educacional.

A justificativa apresentada é que a educação é considerada um direito humano básico desde 1948 (quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada). Como afirma a UNESCO (2017, p.7), "o direito à educação não implica apenas facilitar o acesso a ela para todos os grupos, mas sim que deve eliminar todas as barreiras e discriminações em qualquer área do sistema educacional.

A base teórica e a metodologia abordadas neste artigo são baseadas em autores, leis e declarações que corroboram com o tema de inclusão e prática docente, tais como: UNESCO (2017), Rosseto (2005), Vaillant (2009), entre outros.

O fato de todos sermos diferentes é uma realidade inegável. Em nossas escolas, houve uma mudança profunda caracterizada pela passagem da homogeneidade nas salas de aula para uma heterogeneidade em que cada aluno apresenta características e necessidades diferentes das de seus colegas. Nesse sentido, é inevitável a necessidade de deixar de perceber a educação inclusiva como uma modalidade de educação voltada para um determinado grupo de pessoas (alunos com deficiência), pois realmente é um objetivo que quer ajudar a transformar os sistemas educacionais para que todos os alunos tenham oportunidades comparáveis e de qualidade para o pleno desenvolvimento de sua personalidade.

Se, desde cedo, todos os cidadãos tivessem a oportunidade de conviver diariamente com outros pares com lesões cerebrais, cegueira, surdez, síndrome de Down, síndrome de Williams, etc., certamente cresceriam aprendendo que o que é normal é a diversidade, que é normal que haja pessoas com síndrome de Turner, que é normal que o surdo não ouça, que é normal que a criança cega precise de mais tempo para ler um texto idêntico do que outra que enxerga.

Segundo Ainscow (2012), uma escola inclusiva é aquela em que o ensino e a aprendizagem, o desempenho, as atitudes e o bem-estar de todos os jovens são conside-

rados importantes.

No entanto, apesar de o sistema educativo se basear nos princípios da qualidade, equidade e igualdade de oportunidades, as escolas ainda encontram uma série de barreiras que devem quebrar para que possam ser consideradas verdadeiramente inclusivas. Tudo isso mostra que a formação de professores em relação à diversidade e à inclusão educacional deve ser prioridade nas políticas educacionais.

A educação inclusiva deve, então, incorporar um processo de educação e formação dos sistemas educativos, das escolas e dos professores. A inclusão educacional tem como objetivo diminuir as brechas de desigualdade e opressão. Com a sua implementação, procura-se estabelecer um sistema educacional para todos baseado na igualdade, participação e não discriminação, a fim de criar uma sociedade verdadeiramente democrática.

Este conceito nos remete à ideia clássica da justiça educacional. No entanto, adquiriu maior ênfase no discurso político-pedagógico devido ao contexto de exclusão que prevalece atualmente. Da mesma forma, pode ser considerada como uma abordagem pedagógica que responde à necessidade de enfrentar os desafios da diversidade.

Na busca pela inclusão educacional, as posturas dos professores desempenham um papel crucial, sua formação deve ser abordada no processo de capacitação de educadores, visando promover práticas inclusivas e aprimorar a qualidade da educação.

A metodologia empregada neste trabalho de conclusão de curso baseia- se em pesquisa bibliográfica, utilizando autores que sustentam o tema da educação inclusiva, tais como: Rosseto (2005), Sassaki (1999), Belisário (2005) e outros, que enfatizam a importância do professor na educação inclusiva.

OS CAMINHOS CONSTRUÍDOS COM A UNIÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Encontramo-nos em um mundo interconectado, onde a disparidade de chances aumenta em todas as sociedades e culturas, sendo essas mesmas diferenças frequentemente o estímulo por trás dos movimentos humanos. Portanto, quando falamos de migrações, estamos inevitavelmente abordando direitos, minorias e a convivência com um "outro" distinto.

Touraine (1998) destaca que o reconhecimento do outro vai além das relações interpessoais e requer condições institucionais, políticas e legais de liberdade pessoal e comunicação entre os indivíduos. Também discutimos questões de justiça, igualdade, cultura e capacidade, o que resulta na reorganização de novos discursos, teorias, leis, regulamentações e perspectivas, bem como no aprofundamento dos debates sobre as consequências dessa "nova ordem".

Dentro dessa ampla gama de respostas e múltiplas perspectivas, nos identificamos com uma abordagem positiva da mobilidade humana, que a reconhece como uma fonte de benefícios e oportunidades, tanto para os migrantes e suas famílias quanto para as sociedades de origem e destino. Nesse sentido, compartilhamos a visão de que a movimentação, tanto em âmbito nacional quanto internacional, constitui um potencial para melhorar o desenvolvimento humano.

A inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade, as práticas anteriores de educação, como a exclusão, a segregação institucional e a integração de pessoas com necessidades especiais, vêm dando espaço, gradativamente, à inclusão. Como o objetivo da educação inclusiva é uma sociedade para todos, sua prática repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 1999, p. 42).

No entanto, é preciso examinar e determinar quais políticas são mais apropriadas para que as migrações resultem em um saldo positivo em termos de desenvolvimento humano para todos os grupos e indivíduos envolvidos neste fenômeno, de forma que as necessidades sociais sejam atendidas e, por sua vez, sejam desenvolvidas as habilidades, liberdades e ideias de todas as pessoas.

Para eliminar e prevenir situações de fracasso escolar, e para assegurar a igualdade social, são concebidas medidas educativas compensatórias, embora essas práticas tenham diferenças entre si, o critério comum é o agrupamento homogêneo da diferença, levando em consideração os níveis de conhecimento e comportamento dos alunos.

De acordo com Biaggio (2007), a inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Segundo Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República e responsável pelo direito dos cidadãos do Estado de São Paulo no biênio 2002- 2004: “o acesso das pessoas com deficiência ao ensino formal é garantido até pela legislação penal, pois o artigo 8º, da Lei no 7.853/89, prevê

como crime condutas que frustram, sem justa causa, a matrícula de aluno com deficiência". Ou seja, "a exclusão é crime" e o acesso de alunos com deficiência a escolas comuns não é mera opção de seus pais ou responsáveis, e que a conduta excludente das escolas pode ter consequências cíveis, penais e administrativas (apud BIAGGIO, 2007, p. 19).

A inclusão não se pratica apenas no contexto escolar, "não é possível conceber uma escola inclusiva num "mar social" de exclusão" (Rodrigues, 2003, p. 9). De acordo com Alarcão (2003, p.88):

As escolas, os professores, os políticos e os pais comecem a interrogar-se sobre este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente (...) se adequa à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogénea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações.

Percebe-se, portanto, que a integração está se tornando cada vez mais comum no dia a dia das pessoas. Nesse sentido, é importante que a família e a instituição educacional trabalhem em conjunto, visando proporcionar ao aluno com perturbação um suporte adequado que promova seu crescimento abrangente e significativo.

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber porque nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006)

Indivíduos com Autismo, como um exemplo, experimentam desconforto ao interagir em ambientes sociais, tornando fundamental a intervenção precoce para um tratamento apropriado que facilite a sua integração social.

Segundo as palavras de Mantoan (1997, p. 13):

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica com participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como família ou igreja tem função muito importante, é da escola a maior parcela.

Assim, deve sempre haver uma colaboração entre a instituição educacional e a família, em benefício do jovem com alguma diversidade, como distúrbios ou déficit de aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento completo e significativo do mesmo.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A INCLUSÃO

A educação inclusiva envolve a administração, transformação e adaptação das instituições de ensino superior para lidar com as diversas barreiras de aprendizagem e participação enfrentadas pelos alunos, a fim de criar processos de formação inclusivos em programas acadêmicos que estimulem a formação de professores inclusivos. Isso implica na realização de pesquisas sobre o tema da educação inclusiva e qualidade educacional com uma abordagem inclusiva.

A educação inclusiva adota uma visão distinta da educação tradicional, baseada na heterogeneidade em vez da homogeneidade. Portanto, as instituições de ensino superior devem promover e valorizar a diversidade cultural de sua população estudantil, visando promover sua participação como sujeitos de direitos. De acordo com a Organização das Nações Unidas (2006):

Art. 2º: "as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental), ou sensorial (visão e audição) os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2013, pag. 02).

É preciso abordar e compreender a noção de ensino superior inclusivo e suas dimensões, para evitar interpretações equivocadas, como é o caso em relação aos conceitos de inclusão educacional e educação inclusiva. Nesse contexto, a inclusão educacional promove a identificação das barreiras de aprendizado e a participação de um grupo social específico com sua respectiva situação de aprendizado na sala de aula.

Esta é uma educação destinada a uma minoria da população estudantil, que incorpora direitos constitucionais às políticas e estratégias para definir seu propósito e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação para diferentes grupos populacionais, identificar barreiras de aprendizado e garantir atenção à diversidade.

Os princípios dos direitos humanos aprovados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 e na Declaração e Marco de Ação da UNESCO de 1994 de Salamanca (1994), contribuem para fortalecer o conceito de educação inclusiva. Seu propósito ajuda a promover o respeito ao direito à educação dos alunos com qualquer barreira à aprendizagem, de modo que sejam facilitados espaços de diálogo de saberes entre os grupos sociais que chegam às instituições de ensino superior, públicas e privadas, com o objetivo de promover o conhecimento e avaliar sua condição étnica, social, política, econômica, cultural, linguística, física e geográfica, entre outras.

Em termos de diagnóstico, observa-se que nas últimas décadas há uma fragilidade nas políticas públicas, referentes à inclusão educacional não no ensino superior, uma vez que algumas delas se referem a políticas compensatórias que se traduzem em bolsas (entre outros), que tentam equacionar os desvios de um sistema econômico e social desigual.

Portanto, ele tem um discurso bastante ambíguo e pouco comprometimento como Ensino Superior. Verifica-se que as Universidades continuam a conceber o estudante universitário como o "herdeiro" de um patrimônio cultural, que conhece e é apropriado por códigos hegemônicos, questão absolutamente irrealista. Dessa forma, os discursos, as linguagens, assim como as metodologias e didáticas reproduzem desvios e efeitos paradoxais.

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os estudantes com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (FÁVERO, p 40, 2007)

As instituições de ensino superior têm lidado com o problema da desigualdade e da dependência, implementando uma série de mecanismos que visam à inclusão. Entre eles, ampliaremos a oferta de carreiras, dentro da lógica do mercado, flexibilizaremos os padrões de admissão, gerando bolsas e auxílios institucionais, propedêutica, tutoria, aconselhamento.

No entanto, a maior possibilidade de acesso às instituições de ensino superior não conseguiu romper com a desigualdade e não permitiu maior diversidade cultural. Portanto, a inclusão refere-se ao exercício do acesso universal para jovens que, historicamente, não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior.

Atualmente, essa questão - aparentemente resolvida - dada ou deixada por entidades com as mais diversas ofertas, porém, a permanência desses jovens não é necessariamente mediada por políticas e mecanismos de nivelamento que lhes permitam compreender os novos códigos e linguagens.

Esta forma, práticas e estilos de ensino continuam a ser reproduzidos tal como encontramos herdeiros, aliás, existe a priori discriminação em relação a estes jovens, face aos jovens estudantes de entidades públicas ou com formação própria.

O resultado foi o desespero de jovens que ingressaram no ensino superior em busca de novos horizontes, mais de uma vez desistiram devido aos baixos retornos e acabaram arrastando uma alta divisão. Portanto, além de perpetuar a situação de desigualdade, há eternas divisões e sonhos não realizados.

A inclusão, então, exige compromissos éticos tanto das instituições de ensino superior, quanto do Ministério da Educação e dos indivíduos, pois os jovens e suas famílias depositam confiança e esperança de mobilidade social que nunca chegam, pois a educação está nas mãos do mercado.

A democratização do Ensino Superior requer, como um dever moral, a regulamentação das universidades, a revisão dos currículos e a constante monitorização de dois processos de qualidade e relevância de gestão que evidenciam políticas e dispositivos. Dessa forma, a inclusão de jovens "diferentes" no ensino superior exige uma mudança nas abordagens de discussão, além de uma educação que leve em consideração as diversas realidades sociais presentes nesse ambiente.

O exposto demanda o reconhecimento de que transformações estão ocorrendo nos espaços educacionais, seja por meio da cartografia ou como resultado do surgimento de novos atores sociais. Isso implica em um novo modelo de gestão e, portanto, a definição de novos objetivos.

É necessário exigir sistemas educacionais que se adaptem de forma relevante aos contextos e demandas culturais, concebendo uma nova entidade que vá além da preocupação pelo conhecimento e habilidades, investindo também na preocupação com os indivíduos que ingressam nesse sistema.

Exercer ou liderar a educação requer necessariamente que ela seja inclusiva e que avance na direção da educação para todos. Isso deve se manifestar por meio de uma formação relevante, adequada e contextualizada, levando em consideração as diferenças contextuais e culturais, e incorporando metodologias de ensino e ritmos de estudo adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que o profissional responsável pelo atendimento de pessoa com deficiência seja capacitado em seu processo de formação, para atender, na prática, as demandas advindas das transformações políticas sobre educação inclusiva.

Para atender de maneira adequada aos estudantes com incapacidades e desordens, os educadores devem possuir conhecimento sobre as características e necessidades desses alunos, bem como compreender como adaptar o processo de ensino para atender suas exigências. É crucial que os professores possam identificar as habilidades e fragilidades dos alunos e adaptar o conteúdo e a abordagem pedagógica para se ajustarem a cada aluno individualmente.

A inclusão de estudantes com incapacidades e desordens também requer uma abordagem colaborativa e multidisciplinar. Os educadores devem trabalhar em conjunto com outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para garantir que cada aluno receba o apoio necessário para alcançar seu potencial máximo.

Além disso, os educadores devem estar cientes dos recursos disponíveis para apoiar a inclusão, como tecnologias de assistência e materiais adaptados. É essencial que os professores estejam atualizados sobre as leis e políticas de inclusão, a fim de assegurar que seus alunos tenham acesso aos recursos e serviços aos quais têm direito.

O educador no século XXI desempenha um papel fundamental na inclusão de estudantes com incapacidades e desordens. É necessário que os professores estejam preparados para atender às necessidades desses alunos, adaptando a abordagem pedagógica, colaborando com outros profissionais e utilizando os recursos disponíveis para garantir que cada aluno tenha acesso a uma educação de qualidade.

Promover uma dinâmica de inclusão educacional e social requer que as escolas desenvolvam planos de ação nos quais todos esses elementos convergem, além de alocar recursos para uma política de inclusão abrangente, que deve ser respaldada pela política pública de educação.

Da mesma forma, é importante problematizar a categoria de inclusão a partir de diversas disciplinas, uma vez que muitas vezes se refere a aspectos socioeconômicos, permitindo a implementação de mecanismos e dispositivos de nivelamento ou ação afirmativa diante de um sistema social extremamente desigual. Nesse sentido, sua concepção e prática são corretivas e hierárquicas, ou seja, possuem poder e capital para incluir.

A ideia é ampliar os campos semânticos para nomear, compreender e expor a categoria de inclusão a partir da lógica de pertencimento. A primeira exige políticas públicas sociais universais justas e práticas culturais de igualdade e respeito à diversidade.

A inclusão nas escolas é um tema de suma importância e relevância, pois visa garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham acesso à educação, participem plenamente do processo educacional e sejam valorizadas como indivíduos.

A inclusão requer a implementação de medidas que assegurem que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou econômicas. Isso pode envolver a adaptação de materiais didáticos, a oferta de suporte pedagógico especializado, a promoção de ambientes acolhedores e inclusivos e a capacitação dos professores para lidar com a diversidade de seus alunos.

É importante não apenas garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, mas também promover a igualdade social e a diversidade cultural. Quando as escolas são inclusivas, elas criam ambientes nos quais as diferenças são valorizadas e respeitadas, o que pode ter um impacto positivo na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2012). Desenvolvimento de escolas inclusivas: ideias, propostas e experiências para melhorar as instituições escolares. Madri: Narcea. 2012.

ALARCÃO, I. (2003). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

ARANAIZ, P. Luta contra a exclusão: boas práticas e sucesso escolar. Revista Inovação Educacional, 21, 23-35. Disponível em: http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/22/138. Acesso em 05 nov. 2023.

BELISÁRIO, J. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.JG.

BIAGGIO, Rita de. A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em

05. nov.2023.

BOURDIEU, P., & PASSERON J. Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Barcelona: Fontamara. 1996.

BRASIL. LEI Nº 9.394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751>. Acesso em 2 nov. 2023.

CUBERO, R.; MORENO, M. Relações sociais nos anos escolares; família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. DIEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. 2013. Disponível em

http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfiel d_generico_i magens-filefield-description%5D_93.pdf. Acesso em: 1 nov.2023. FAVERO, Maria Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa P.; MANTOAM, Maria Thesa Eglér. Atendimento Educacional Especializado- Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. Brasília DF: Editora UnB, 2007.

GIROTO, CRM; PÔQUER, RB; E OMOTE, S. (orgs.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas, Marília: Cultura Acadêmica.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GLAT, R. E NOGUEIRA, MLL. "Políticas educacionais e formação de professores para a educação inclusiva no Brasil", Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, vol. 10, não. 1, pág. 134-141. 2003.

GLAT, R. & PLETSCH, MD. "O papel da universidade frente às políticas públicas de educação inclusiva", Revista Benjamin Constant, vol. 10, não. 29, pág. 3-8. 2004.

GREGUOL, M.; GOBBI, E. E CARRARO, A. "Formação de professores para educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano", Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 19, não. 3, pág. 307-

324. 2013.

MANCEBO, Maria Ester e Guadalupe Goyeneche. Políticas de inclusão educativa: entre a exclusão social e a inovação pedagógica. Documento apresentado na Mesa "Políticas de inclusão educativa" do IX Congresso da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da República, Montevidéu, Uruguai, setembro de 2010. Disponível em: http://www.fcs.edu.uy/archivos/Table_12_y_17_Mancebo-Goyeneche .pdf. Acesso em 05.nov.2023.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 12-15.

. A Integração de Pessoas com Deficiências. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças” In: Nova Escola OnLine: o site de quem educa. Edição 182, Maio/2005. PDF.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação. Disponível

em: http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf. Acesso em 05 nov. 2023.

RAWLS , John. Teoria da justiça. México: Fundo de Cultura Econômica, 1971. RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão, v. 1, p. 7-13, 2000.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T.

B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SEN, Amartya. Capital humano e capacidade humana in Cadernos de Economia n.29, 1998, pp. 67-72. Disponível em http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/viewFile/11496/ 20791. Acesso em: 05 nov.2023.

SANTOS, Ana M. T. Autismo: Desafio Na Alfabetização e No Convívio Escolar. Disponível em < http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>. Acesso em 2. nov. 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TOURAINE, A. Igualdade e diversidade. As novas tarefas da democracia. México: Fundo de Cultura Eco-

nômica. 1998.

UNESCO. Princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

UNESCO. Educação inclusiva: o caminho para o futuro. XLVIII Conferência Internacional sobre Educação., Genebra. 2008..

WCEFA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos--UNESCO. 1990.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ESPECTRO AUTISTA

CORINA MARIA COELHO

RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre a arte e a formação de professores para o espectro autista. Grande parte das práticas pedagógicas no ensino de artes, restringe-se ao desenvolvimento artístico, e focaliza o trabalho do educador como agente transformador e, para isso, o professor deve ter competência e habilitação específica. Contudo, o trabalho com crianças autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação, a busca e a oferta por cursos de formação continuada.

Palavras Chave: Artes; Linguagem; Autismo.

ABSTRACT

Este artículo tuvo como objetivo resaltar los puntos esenciales sobre el arte y la formación del profesorado para el espectro autista. La mayoría de las prácticas pedagógicas en la educación artística se restringen al desarrollo artístico, y se centran en el trabajo del educador como agente transformador y, para ello, deben tener competencia y calificación específicas. Sin embargo, el trabajo con niños autistas y autistas ha sido poco explorado en la sociedad y carece de información para ayudar a los maestros en la escuela. Teniendo en cuenta estos aspectos, el enfoque principal de este artículo es brindar información clara y objetiva. Con base en los resultados, se observa que la mayoría de los docentes no tienen los conocimientos suficientes y adecuados para tratar con personas autistas. También nos parece claro que es responsabilidad del docente y de los órganos responsables de la educación buscar y ofrecer cursos de formación continua.

Palabras llave: Artes; Idioma; Autismo.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de falar da relevância do ensino de artes para autistas. O problema de pesquisa é saber: Qual prática o ensino de artes deve ter para desenvolver o aprendizado com autistas?

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos. A partir dessa perspectiva, buscou-se entender características que definem a síndrome especifica “autismo”, como educar um autista e as maiores dificuldades encontradas.

A elaboração foi feita principalmente por leitura de livros e artigos científicos que buscam a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representando uma via de acesso ao mundo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1- A ARTE E O AUTISMO

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola. Este é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista é a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afeti-

va. Decreto é eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, P. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.7879).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustação e a irritabilidade que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

Existem duas formas de conhecimento: o entendimento e a sensibilidade. O entendimento tem como objetivo, sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e da capacidade de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendiz, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências, sugerimos como prática pedagógica de atividades o Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista, é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autista produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

De acordo com CUNHA (2011, p. 90), “Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica”.

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas. É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado no tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH. Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando atendimento adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

3- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão, deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitem a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais. A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços para a aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos, que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

O percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilitar sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente, sejam de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los.

Cunha (2011) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que, quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2011. p. 12).

Pode-se notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas. Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial.

Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar. Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho, sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico.

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e, assim, com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real.

A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação, e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação.

O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que, para que a informação se transforme em conhecimento, precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abor-

dagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma. A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino. Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966), nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

4. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade. Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC / SEF. 2008.

CUNHA, Eugênio. Austismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KANNER, Léo. Austitic.Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

ORRÚ, Silva Ester. Autismo: o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p.7(Metodologia / didática / prática / gestão / lúdico / psicologia), 2013.

ATENDIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIAS ESCOLA-FAMÍLIA

CRISTIANE RODRIGUES DO NASCIMENTO SOUSA

RESUMO

Na atualidade, a modalidade de ensino reconhecida como a Educação Infantil primordial no desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas desempenha um grande papel na promoção do aprendizado sendo na socialização e desenvolvimento socioemocional. No entanto, para garantir o sucesso dessa etapa educacional, é importante entender as parcerias sólidas entre a escola e a família. A colaboração existente nesses dois pilares da vida da criança sendo capaz de potencializar os resultados esperados no ensino, ao possibilitar um ambiente acolhedor capaz de favorecer autonomia e escolhas nas aprendizagens dos pequenos. Assim este artigo investiga a importância das parcerias escola-família na Educação Infantil, destacando os benefícios dessa colaboração para o desenvolvimento das crianças e apresentando estratégias importantes para fortalecer essa relação. Ao compreendermos a relevância desse vínculo e explorarmos formas de promovê-lo, podemos contribuir significativamente para a construção de uma base sólida e positiva para o percurso educacional das crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Parcerias; Infância; Colaboração; Relação escola-família

INTRODUÇÃO

O artigo "Atendimento Escolar na Educação Infantil: Parcerias Escola-Família" aborda a importância da colaboração entre instituições educacionais e famílias no contexto da educação de crianças pequenas. Ele destaca a relevância da interação entre a escola e os pais/responsáveis para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase crucial.

O texto explora como a escola desempenha um papel vital na formação acadêmica, emocional e social das crianças, indo além do ensino de conteúdo para oferecer um ambiente seguro, estimulante e inclusivo. Destacando o papel dos pais como primeiros educadores, influenciadores importantes no crescimento e aprendizado dos filhos.

Além disso, também se ressalta a necessidade de comunicação efetiva entre a escola e a família, promovendo a participação ativa dos pais na vida escolar das crianças. A colaboração entre ambos é enfatizada como um fator crucial para o sucesso educacional das crianças, envolvendo-os em atividades escolares, mantendo um diálogo constante e proporcionando um ambiente de apoio para o desenvolvimento das crianças.

Em suma, o artigo destaca a importância da parceria entre escola e família na educação infantil, salientando como essa colaboração é essencial para criar um ambiente educativo enriquecedor e para promover o desenvolvimento integral e saudável das crianças nessa fase inicial de suas vidas.

DESENVOLVIMENTO

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do sujeito, exercendo influências profundas e duradouras em sua formação. Tendo responsabilidade na preparação de um ambiente educativo e apropriado, indo além do simples ensino de conteúdos, estendendo-se à promoção de um espaço estimulante, seguro e enriquecedor.

A escola age como um lugar de possibilidades onde a criança é exposta a experiências diversas e enriquecedoras. O ambiente provocador, repleto de estímulos visuais, interações sociais e atividades diversificadas, despertando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. As interações diárias com colegas e professores fornecem oportunidades para aprender a compartilhar, resolver conflitos, colaborar e desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida.

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida. É nessa fase inicial, que compreende a faixa etária de 0 a 6 anos, que se estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor, bem como para a construção da identidade e aquisição de habilidades essenciais.

Segundo a LDB (lei de Diretrizes e Bases) no artigo 29 nos explica que:

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, completando a ação da família e da comunidade.

Assim o atendimento escolar na primeira infância não engloba a assistência básica, mas a oferta de momentos que estimulem ao estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram. O que implica a garantia de cuidados físicos, como alimentação e higiene, associados a estratégias pedagógicas que estimulem a aprendizagem e a

sociabilidade de bebês e crianças pequenas. É necessário que se compreenda sobre a relevância que se deve dá aos cuidados e interações na educação infantil, que tem como intuito o desenvolvimento integral do bebê e das crianças pequenas, entendendo que o atendimento na educação infantil vai além do simples acolhimento, a busca proporcionar aos pequenos um ambiente propício para o crescimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

Segundo a LDB (1996), no art.29, nos esclarece que:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. No art. 30 a Educação, Infantil será oferecida em escolas para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. No art. 31. Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental.

A educação infantil ocupa um importante papel com relação ao desenvolvimento das crianças durante a primeira infância. A oferta de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante é fundamental para promover a exploração, a curiosidade e o aprendizado. Espaços estruturados e atividades planejadas de acordo com os interesses e preferencias das crianças são essenciais para estimular o desenvolvimento integral, tanto individualmente quanto em interação com os colegas

O atendimento na educação infantil ao contrário do que muitos pensam, não se resume apenas aos cuidados básicos, mas é importante que se entenda que as escolas da infância vão além dos cuidados, e a composição de um ambiente educativo e acolhedor, baseado em teorias pedagógicas sólidas, que promovem o desenvolvimento integral das crianças durante seus anos iniciais de vida.

A escola da infância tem a responsabilidade de estabelecer relações de confiança com os pais ou responsáveis. O que faz com que a colaboração entre a escola e a família se torne essencial para o sucesso educacional da criança. Estabelecer uma relação aberta e transparente, compartilhando assim informações sobre o desenvolvimento amplo e emocional, uma escola que envolve os pais no crescimento dos pequenos e fortalecendo a parceria escola-família. Goldschemied e Jackson (2006) p. 29 explicam que

[...] a importância das relações de trabalho com os pais no interesse do bem-estar da criança, mas reconhece totalmente a primazia da família no mundo da criança. O objetivo é alcançar continuidade e consistência para a criança, de forma que o importante é assegurar que a comunicação e a compreensão oferecidas sejam melhores entre educadoras infantis e aqueles que afinal irão cuidar da criança a maior parte do tempo.

Os pais são os primeiros professores, são eles que fornecem apoio emocional para a criança. O afeto e a presença quando são concebidos de maneira constante possibilitam aos bebês e crianças estabelecem segurança. Portanto o envolvimento dos pais na educação é essencial. Atividades como leitura, jogos educativos e conversas diárias contribuem para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, estimulando a curiosidade e a sede por conhecimento.

Em suma ofertar uma educação infantil, de qualidade, com o objetivo de transformar a vida de bebês e crianças desde os seus primeiros anos de vida, garante a valorização e o respeito, independentemente de suas origens, habilidades ou identidades. Promovendo a diversidade, respeitando e celebrando as diferenças culturais, étnicas e individuais de cada criança.

Para que se tenha um atendimento de qualidade na educação infantil, é preciso que se adote estratégias que sejam adaptáveis e inclusivas, considerando as particularidades e singularidades individuais dos bebês e crianças.

Silva (2016) esclarece que:

A inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral (independente de sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual) e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem.

A inclusão promove empatia e a compreensão entre os alunos o que ajuda a construir relacionamentos saudáveis e a combater o preconceito e a discriminação. Incluir é fazer com que cada criança compreenda que suas especificidades não são únicas, e que estas particularidades se estendam além das esferas escolares, mas que os acompanhará por todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças.

Cunha 2007 explica que:

O conceito de diversidade é amplo e comporta a compreensão de que existem necessidades educativas específicas para determinados grupos ou sujeitos. Tal diversidade pode se referir a alunos com demandas específicas individuais, marcadas por formas e ritmos diferentes de aprender, demandando reformas curriculares e ajus-

tes específicos para que se atinja a resposta educativa esperada com cada um dos estudantes.

Um dos critérios mais eficientes é manter aos bebês um acompanhamento personalizado, onde as individualidades de cada bebê e criança sejam atendidas das características e habilidades de cada criança. Isso envolve não apenas reconhecer suas diferenças, mas também conciliar as práticas educativas de forma que atenda às necessidades específicas de aprendizagem, seja no ritmo, estilo ou abordagem pedagógica. A individualização do ensino pode envolver diferentes métodos de ensino, materiais específicos e até mesmo adaptações no ambiente escolar para melhor atender às crianças com necessidades particulares.

A articulação de atividades lúdicas e educativas é outra estratégia eficaz. O uso de brincadeiras, jogos e momentos lúdicos não só estimula o desenvolvimento físico e cognitivo, mas que promovam aprendizagens de maneira divertida e inclusiva. Ao incluir elementos educativos nessas vivências, é possível proporcionar um ambiente de aprendizado natural, onde as crianças absorvem conhecimento enquanto se divertem, estimulando a criatividade, a resolução de problemas e a socialização. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil orienta que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Hoje promover vivências inclusivas e que acompanhem as diversidades do cotidiano proporcionam valores fundamentais no contexto educacional atual. Garantir um atendimento adequado para crianças com necessidades especiais é essencial para promover a igualdade de oportunidades. Isso envolve a realização de estratégias inclusivas que possibilitam a participação plena de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Professores e equipe pedagógica devem estar preparados para oferecer suporte individualizado, adaptações curriculares e recursos específicos para atender às necessidades diversas de cada criança, sempre a fim de promover um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo para todos.

Assim, estratégias primordiais para um bom atendimento incluem a personalização do ensino para cada criança, a integração de brincadeiras lúdicas e educativas para um aprendizado mais efetivo e a promoção da inclusão e diversidade, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças individuais. Essas estratégias não apenas beneficiam o desenvolvimento das crianças, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Na educação infantil assim como em todas as etapas da educação, os professores e educadores exercem um papel que vai além de apenas se transmitir conhecimento eles desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças.

Os professores e toda a comunidade escolar têm a responsabilidade de organizar um ambiente que seja mais do que apenas um espaço físico, mas que sejam espaços que facilitem o aprendizado. Ao se planejar espaços acolhedores, os profissionais da educação infantil conseguem promover o senso de pertencimento das crianças, fazendo com que se sintam seguras, confortáveis e motivadas a explorar e aprender.

Nessa perspectiva, entende-se que o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel do mediador nesse processo. Horn (2017) p. 29

É importante também destacar para que o apoio para um atendimento eficaz é importante trazer a relevância sobre a comunicação e a parceria entre a escola e a família, essa colaboração se torna fundamental para um atendimento mais completo. Quando escola e família trabalham juntas, compartilhando informações sobre o desenvolvimento da criança, interesses, desafios e conquistas, é possível criar uma base sólida para o crescimento e a aprendizagem da criança.

Goldschmied e Jackson (2010) p. 29 explicam que

O objetivo é alcançar continuidade e consistência para a criança, de forma que o importante é assegurar que a comunicação e a compreensão oferecidas sejam as melhores possíveis entre as educadoras infantis e aqueles que afinal irão cuidar da criança a maior parte do tempo.

Professores e equipe pedagógica podem envolver os pais no processo educacional, compartilhando estratégias utilizadas na escola e oferecendo suporte para práti-

cas em casa que complementem a aprendizagem. Da mesma forma, os pais podem compartilhar informações relevantes sobre a rotina e as necessidades específicas de seus filhos, contribuindo para um atendimento mais individualizado.

Além de que, manter um diálogo regular entre escola e família é imprescindível para se estreitar laços de confiança e colaboração. As reuniões com os responsáveis são canais de comunicação abertos, assim como os relatórios descritivos de todas as crianças são formas pelas quais essa parceria pode ser fortalecida, garantindo que todos estejam alinhados e engajados no desenvolvimento da criança.

Por fim o papel dos profissionais de educação infantil vai além da sala de aula, estendendo-se à criação de um ambiente acolhedor e estimulante. A parceria efetiva entre escola e família é essencial para um atendimento mais completo, garantindo que as crianças recebam apoio consistente e integrado tanto na escola quanto em casa, para um desenvolvimento pleno e saudável.

As ações realizadas pelos professores da infância não podem ser limitadas ao olhar do senso comum, ou seja, somente ao cuidar, entretanto, o cuidar e o educar na educação infantil são vivências interligadas e importantes para o desenvolvimento das crianças nessa fase da vida.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) 1998, p. 41 traz esclarecimentos sobre ações do cuidado com os bebês e crianças nas escolas de Educação Infantil.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Assim o professor precisa ter uma formação abrangente, que permita não só lidar com diferentes conflitos do cotidiano, mas também ser um aprendiz constante. Isso significa que ele deve refletir continuamente sobre sua prática, buscar constantemente atualizações e novos conhecimentos, discutir com outros profissionais, interagir com as famílias das crianças que estão sob seus cuidados e envolver-se na comunidade.

CONCLUSÃO

Na conclusão do artigo "Atendimento Escolar na Educação Infantil: Parcerias Escola-Família", reitera-se a importância fundamental da colaboração entre a escola e as famílias no contexto da educação das crianças pequenas. Destaca-se que essa parceria vai além do ambiente escolar, influenciando diretamente o desenvolvimento integral e saudável das crianças.

É ressaltada a função essencial da escola como um espaço que vai além do ensino de conteúdos, proporcionando um ambiente seguro, estimulante e inclusivo para o aprendizado e crescimento das crianças. O papel dos pais como primeiros educadores é reafirmado, reconhecendo sua influência e importância no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos filhos desde os primeiros anos de vida.

A ênfase é dada à necessidade de uma comunicação aberta e contínua entre a escola e as famílias, destacando a participação ativa dos pais na vida escolar das crianças como um fator determinante para o sucesso educacional. A colaboração mútua é descrita como um pilar essencial para criar um ambiente educativo enriquecedor e para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se que a parceria entre a escola e a família na educação infantil é imprescindível para proporcionar um ambiente propício ao aprendizado, ao crescimento saudável e ao desenvolvimento pleno das habilidades das crianças. É enfatizado que essa colaboração não apenas beneficia individualmente as crianças, mas também fortalece a relação entre a instituição de ensino e as famílias, criando uma base sólida para o crescimento educacional e emocional das novas gerações.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Lei n. 9.394/96.

Brasil. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil— Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

GOLDSCHMIED, Elionor. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche/ Eli-

nor Goldschimied, Sonia Jackson; tradução: Marlon Xavier.- 2. Ed..- Porto Alegre: Grupo A, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil/ Maria da Graça Souza Horn.- Porto Alegre: Penso, 2017.

A ARTE ENQUANTO LATÊNCIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

DAMIANA MATIAS LINS

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo aprofundar a temática sobre o ensino de artes na educação infantil e sua importância especialmente nessa faixa etária, concebendo os bebês e crianças como produtores de cultura e conhecimento, além de conscientizar os professores sobre o seu papel nesse processo, por meio de experiências que sejam prazerosas e significativas para adultos, bebês e crianças. Apresenta-se algumas reflexões e considerações sobre a importância do Ensino de Artes no Ambiente Escolar, enquanto Disciplina repleta de possibilidades e recursos para promover diversas formas de expressão e manifestações artísticas e culturais, com saberes primordiais para formação de alunos críticos e reflexivos e construtores de uma sociedade mais livre e humana.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação Infantil; Desenvolvimento Global.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea apresenta dificuldades em fomentar no jovem o poder de atração e interesse de antanho, e uma das provas disso são as reclamações concernentes aos já conhecidos problemas de infraestrutura do ambiente escolar, como o excesso de disciplinas, a falta de professores e uma estrutura curricular constituída por conteúdos que não dialogam com a realidade nem com as expectativas dessa geração.

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação contemporânea no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos educandos pelas atividades escolares. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos.

Para Kupfer (1995, p. 79), "[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento", ressaltando o porquê da sua importância. Os alunos precisam ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender, e não os professores "despejarem" sobre suas cabeças noções que, aparentemente, não lhes dizem respeito.

A forma de apresentar o conteúdo, portanto, pode agir em sentido contrário, provocando a falta de desejo de aprender que seria, para os alunos, o distanciamento que se coloca entre o conteúdo e a realidade de suas vidas. Quando o aluno não percebe de que modo o conhecimento poderá ajudá-lo, como deseja algo que lhe parece inútil?

O primeiro aspecto é aquele mais utilitarista, de iniciação na vida laboral. Uma das funções da escola contemporânea é a capacitação para o mundo do trabalho, e quando não se efetiva essa promessa, o jovem escolar acaba atribuindo descrédito à escola. A compreensão da escola nesse viés opera na chave do cumprimento de sua responsabilidade funcional. O segundo aspecto, é mais importante, visto que é característica ontológica da escola, é a possibilidade de autonomia e emancipação do sujeito. Nesse viés, a compreensão sobre a escola opera na chave da atribuição de sentido por meio da significação positiva, por meio da correlação dos conteúdos e ensinamentos da escola em articulação com a vida cotidiana. Diante de tantos ataques reacionários de toda sorte, o pensamento livre e a reflexão crítica perderam espaço no ambiente escolar que, por conseguinte, contribui de forma determinante para a descrença na instituição escolar. Nesta medida, introduzindo qual será o tema desta pesquisa, avalia-se que um dos caminhos para se recuperar a credibilidade da escola é por meio da arte.

Para o desenvolvimento global do sujeito, requer-se conhecimentos e preparo para que se possa inovar e ousar. Quando mencionamos a palavra ousar, significa que é possível através da arte, que a criança e os jovens manifestem seus sentimentos e ideias, aguçando sua imaginação e criatividade nos trabalhos e

atividades escolares, utilizando-se dos materiais acessíveis a sua realidade, e assim, ampliando sua capacidade criadora.

Sendo a escola um espaço de interação das experiências e o professor um facilitador do conhecimento, compenetrado com o verdadeiro propósito de educar com significado, é imprescindível que cada educador tenha claro a metodologia que pretende seguir, bem como os objetivos da disciplina, para que estas não continuem estagnadas à meras atividades ilustrativas, com apropriação de técnicas que não fazem sentido dentro de uma proposta de ensino de qualidade em que todos têm direito. É necessária uma mudança brusca no ensino de artes, o qual prioriza cada etapa na construção do conhecimento cultural.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos e sígnicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas,

os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão para a presença das artes na educação escolar. (Ferreira, 2001, p. 32).

Nesta esteira, o tema proposto é a arte como artefato de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do sujeito na educação escolarizada. Tema do qual origina-se o seguinte questionamento, norteador da presente pesquisa: de quais formas as mobilizações das funções psíquicas por meio da arte, podem contribuir na significação positiva da escola por parte dos educandos, o que remete, por conseguinte, à aprendizagens significativas e respectivo desenvolvimento. Sendo assim, estabelece-se o seguinte objetivo geral: discutir sobre as possibilidades que a arte proporciona no processo de ensino-aprendizagem na educação escolarizada. E para fundamentar este objetivo mais geral, faz-se necessário o estabelecimento de objetivos subsidiários: 1- apresentar breve histórico sobre o ensino de artes; 2argumentar sobre as relações da arte com as faculdades mentais do sujeito em formação; 3- ratificar as possibilidades de desenvolvimento global do sujeito por meio do ensino da arte.

Subsidiariamente, ainda, pode-se perguntar quais são as latências e potencialidades realmente contidas no ensino de artes que contribui de forma efetiva para os processos de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento global do sujeito? Isto posto e, diante da extensão reduzida deste trabalho, enveredou-se pela revisão bibliográfica, caracterizando a pesquisa por ser qualitativa e descritiva. E considerando os aspectos teóricos-metodológicos evidenciados nessa breve introdução, como abordagem de análise tem-se a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski.

1. AS POTENCIALIDADES DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Conhecer o passado na Arte e na cultura é aumentar as lentes da autoestima humana, criar referências positivas sobre o presente e o passado, contribuindo para o fortalecimento de uma educação plural. A arte abre possibilidades de entender melhor o presente e o futuro. Mendes et. al. [s.d.] apontam que é preciso um olhar histórico sobre as diferentes iniciativas (teóricas, metodológicas, práticas) desenvolvidas no ensino de Arte. Essas iniciativas foram criadas atendendo a demandas diversas. Embora algumas delas tenham dominado o ensino de Arte em determinados momentos, outras se colocaram como possibilidades alternativas. No conjunto, essas diferentes iniciativas formam um corpus de conhecimento pedagógico acumulado na área do ensino de Arte.

De modo geral, a arte é compreendida como a atividade humana ligada a manifestações das emoções e da sensibilidade. Neste sentido, a arte é fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, compreendendo-a como um dos caminhos para liberdade de expressão, construção do caráter e evolução humana. Isso porque está diretamente atrelada à presença da afetividade, fator absolutamente necessário para qualquer tipo de aprendizagem; mas mais que isso, a afetividade é o elemento responsável por manter o sujeito em constante transformação; sem ela, o sujeito deixa de ter interesse pelas coisas mais cotidianas que seja.

Em um raciocínio lógico, quando o sujeito busca aprender alguma coisa, é porque houve um mínimo de interesse por essa coisa, e os interesses surgem mediados pela afetividade. Sem afetividade, não há interesses, e o sujeito deixa de existir. Da relação ativa, as potencialidades daí existentes se tornam cada vez mais significativas, sendo nesta medida a intenção final das propostas artísticas e lúdicas. Quando se define como estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem as práticas artísticas, irremediavelmente está se definindo também a importância dos vínculos afetivos nos interesses e condutas do educando, uma vez que a afetividade é o potencial energético do processo. É a afetividade que ativa a dinâmica cognitiva no sentido da receptividade adequada das informações e conhecimento e respectiva internalização e objetivação. Seria dizer que a ludicidade, por meio da afetividade estabelecida através da relação entre educador, educando e meio, proporciona um ambiente tanto mental quanto físico ideal para as relações de aprendizagem e desenvolvimento.

E por que o professor deve proceder assim? Porque ele compreende que o aluno construirá algum conhecimento novo a partir da problematização de suas ações. O aluno precisa agir cognitivamente, assimilar o que lhe for interessante, significativo; para que os alunos respondam às questões provocadas pela acomodação deste material e, por fim, se realize a reflexão, a partir de perguntas levantadas pelos alunos e pelo professor. Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar em que se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essa ocupação antes tidas como maçantes (Wadsworth, 1977, p. 21).

Aí reside a importância da arte na educação escolarizada, dada sua estreita relação com a afetividade. “A arte deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência” (Vygotsky, 2001, p. 308).

Arte no ambiente escolar é fator de utilização da imaginação e criatividade ao

inventar coisas novas, expressar sentimentos e manifestar diferentes formas de conceber a vida e as relações e interações sociais. Compreende-se que o ensino da arte e a presença da arte na escola realizam uma função essencial ao aluno, que ultrapassa a execução de uma simples disciplina curricular. A arte para além do simples entender, está também na dimensão do sentir.

O intuito de mostrar a Arte na escola faz com que o aluno se torne participante da sociedade em que ele está inserido, uma vez que a arte também é uma expressão cultural e artefato de conservação cultural; que ele possa criar pensar, sentir o mundo que o cerca e que possa expressar esses aspectos não somente por meio de palavras, mas por outras linguagens. Esse tipo de linguagem são as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, além disso, a presença da arte na escola promove trocas culturais entre os próprios alunos.

De acordo com a concretização da disciplina de Educação Artística no currículo das escolas primárias e secundárias em nosso país em 1971 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, o ensino passou a ser obrigatório no currículo das escolas, não havia demanda de profissionais qualificados para ministrar esta disciplina, pois o curso universitário de licenciatura era exigido para se trabalhar com a disciplina a partir da 5ª série, com isso, o governo federal possibilita a criação do curso universitário de licenciatura que para que esses profissionais tivessem a qualificação exigida por lei para assim ministrar a disciplina de educação artística concebida no currículo.

A arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais é um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos, que incluem as obras originais e as produções relativas às artes, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros, quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas, conteúdos relativos a valores, normas e atitudes, manifestação pessoal para fazer e apreciar a arte.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (PCN, 1997, p. 19)

E o mesmo documento enfatiza a importância da diversidade cultural e artísticas:

O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções; ressalta-se assim a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, 1997, p. 37)

Nesta esteira, a arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos. O conhecimento artístico não tem como objetivo compreender e definir leis gerais que expliquem por que as coisas são como são. As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (visual, sonora, corporal, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral).

A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de outro ponto de vista. O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, seguindo certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular. O que distingue essencialmente a criação artística de outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem.

[...] a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano. Ou seja, quem a produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. No entanto, tal apropriação não é mecânica ou passiva. É necessário que se dê a mediação das relações sociais junto ao fruidor, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita. Tais relações sociais podem ser planejadas e executadas por diferentes mediadores, como o professor, que ensinaria o complexo sistema teórico e histórico dos signos estéticos; pelo psicólogo, o qual poderia usar a arte como ferramenta para promover desenvolvimento de diferentes funções psicológicas e da própria personalidade (Barroco; Superti, 2014, p. 23).

A arte delimita o fenômeno artístico como produto das culturas, como parte da História, como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação.

A escola tem a função de instrumentalizar os alunos na compreensão que podem ter dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística ganhe sentido e possa se enriquecer também pela reflexão sobre a arte como

objeto de conhecimento.

A experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora, recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa, a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Para a criança a arte é um meio de se expressar, conforme Sans (1995), "A arte é uma forma de se expressar, pois a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar". (Sans, 1995, p. 42).

O desenho é uma das manifestações artísticas mais presente entre as crianças, e para desenhar ela usa o tato e a visão, além da fantasia, a imaginação etc. Nesse sentido, a arte é importante na vida da criança pois coopera para o desenvolvimento expressivo, e para a construção no desenvolvimento de sua criatividade. Buscar estimular nos alunos a sua criatividade e expressão, permitir assim que se manifestem podendo então estabelecer o seu eu. É importante considerar que a criança começa a produzir o seu conhecimento por meio dos cinco sentidos. Para se construir um mundo mais pacífico e mais próspero, é primordial colocar as questões culturais como corrente principal do pensamento de da prática do desenvolvimento, tornando a sociedade mais vibrante e criativa.

O drama, como forma de expressão das impressões vividas, enraíza-se profundamente na natureza da criança e presta-se à sua expressão espontânea, independente dos desejos dos mais velhos. A criança minimiza as impressões externas que recebe do meio que a rodeia. Com a força do seu instinto e da sua imaginação, a criança cria as situações e o ambiente que a vida não lhe proporciona para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, coragem, abnegação) (Vygotsky, 2009, p. 109).

Mas, apesar de todos os estudos desenvolvidos a respeito da importância do ensino da Arte. A Arte trabalhada na escola geralmente é desenvolvida de forma incompleta e, quando não, incorreta. As atividades envolvendo Arte muitas vezes são feitas sem nenhum objetivo, carregadas de técnicas e padrões artísticos já utilizados. Quando o professor decide trabalhar alguma atividade artística, ele, muitas vezes, apenas entrega folhas de papel em branco e alguns lápis de cor aos alunos para que estes desenhem livremente. Falta a estes professores o conhecimento que esta atividade, o desenho livre, pode ter grande sentido para o aluno. Muitos destes profissionais trabalham neste tipo de atividade apenas para que seus alunos possam estar ocupados durante um período da aula.

Como já dito anteriormente, a grande relevância da arte na educação está em sua característica de que o seu sentido não está na compreensão lógica e racional; a arte está na dimensão do sentir, das percepções, da inspiração e da criatividade, que além de mobilizar as capacidades cognitivas racionais, exige muita atividade emocional. E esta condição viabiliza, ou melhor, é condição privilegiada para a manifestação de diferentes formas expressivas e lúdicas. A arte constitui-se então em uma ferramenta de formação integral do sujeito, na medida em que mobiliza todas as suas faculdades quando de sua prática. Mas ainda que seja integral é importante que se ratifique que a ênfase no ensino de artes não é o cognitivo, mas antes, os aspectos emocionais e sentimentais, fatores de ativação da afetividade (Souza, 2003). E nesta medida, ainda que se fale aqui em processos de ensino-aprendizagem e contextos escolares, a essência da arte não é aprender, mas sim vivenciar, sentir, descobrir, experimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de uma sociedade em que a divisão do trabalho é fator determinante e as pessoas estão cada vez mais especializadas, a arte seria uma forma de resgatar a totalidade. Totalidade esta, que envolve as várias dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva e social, numa relação integradora de emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento... Fragmentam-se as funções, fragmentam-se os olhos, fragmenta-se o pensamento e assim as pessoas se tornam incapazes de perceber e atuar na sua totalidade. São pilotos, engenheiros, agrônomos, professores de artes visuais e professores de artes cênicas. São indivíduos fragmentados de artes.

O processo de conhecimento advém de relações significativas, que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica.

Arte é um trabalho do pensamento, um pensamento emocional e específico que o ser humano produz, com relação ao seu

lugar no mundo.

Diante disso, a importância de repensar a educação sob a perspectiva da arte e transformá-la numa atividade de um ensino criador e criativo, em que haja uma integração entre a aprendizagem racional e cultural, para além do ensino de Arte. Assim, conhecer será também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, indagar a existência humana, interpretar diferentes papéis, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas, capaz de causar uma experiência singular, poderosa e total do sujeito ativo, pensante e transformador que é o ser humano em relação ao mundo em que vive.

Para se construir um mundo mais pacífico e mais próspero, pondo as questões da cultura na corrente principal do pensamento e da prática do desenvolvimento, traz a criação de sociedades mais vibrantes, criativas e estimulantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Psicologia da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BARBOSA, A. M. As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura, In: PILLAR, A. D. A educação do olhar no ensino de artes. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 101-117.

Barroco, S.M.S. & Superti, T. Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. Psicologia e Sociedade, 2014.

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

BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.

CIORNAI, S. Arteterapia: o resgate da criatividade na vida. In: CARVALHO, M. M. A arte cura? Campinas: Editorial Psy II, 2005.

KUPFER, Maria Cristina. Freud e a Educação – O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1995.

FERREIRA, Sueli (Org) O ensino das Artes: Construindo Caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "Pop Art"; Brasil Escola.

VYGOTSKY, Levi. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WADSWORTH, Barry. Inteligência e afetividade na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1977.

HARMONIA NA INFÂNCIA: A MUSICALIDADE COMO CAMINHO PARA A EXPRESSÃO, DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

ELIZANGELA DE SOUSA RODRIGUES NUNES

RESUMO

A criança em fase de Educação Infantil demonstra um forte apreço por práticas lúdicas, impulsionado pelo gosto pelo faz de conta e pela abundância de imaginação nessa fase. O trabalho proposto teve como objetivo principal investigar a musicalização como um recurso cognitivo, auditivo e motor para crianças na Educação Infantil. A pesquisa baseou-se em uma revisão de literatura, utilizando fontes teóricas de autores como Bréscia, Beyer e Kebach, Brito, Góes, Lino, cujas contribuições são pertinentes à temática em questão. Considerou-se que as atividades lúdicas relacionadas à musicalidade, seja em contextos individuais ou coletivos, desempenham um papel essencial na aprendizagem das crianças nessa faixa etária. O estímulo proporcionado pelo professor é fundamental para potencializar essas experiências, reconhecendo e respeitando a singularidade de cada aluno. A musicalidade, por ser encarada como uma brincadeira, revela-se como uma atividade lúdica amplamente apreciada pelas crianças nesse ambiente escolar. Ao ouvirem música, as reações variam, desde pulos e danças até cantos e movimentos, evidenciando a diversidade de respostas que cada criança expressa de acordo com sua regularidade, ritmo e conhecimento de mundo, elementos a serem respeitados. Assim, a música serve como uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e promove a colaboração, o respeito mútuo e a construção de vínculos entre as crianças e com seus educadores.

Palavras-chave: Musicalidade; Educação Infantil; Atividades Lúdicas.

INTRODUÇÃO

A musicalidade desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, proporcionando benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A introdução à musicalidade nas escolas auxilia no aprimoramento dos rendimentos escolares em disciplinas como matemática, inglês e outras, além de promover o bem-estar, melhorar o convívio social e beneficiar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

Além do que, a música no procedimento de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil está diretamente ligada ao desenvolvimento das múltiplas inteligências cognitivas, afetivas e motoras dos educandos, sendo um instrumento didático/pedagógico que colabora para a construção do saber e o desenvolvimento completo da criança. A inserção da musicalidade em ambiente escolar na Educação Infantil amplia os recursos educacionais, permitindo que as crianças aprendam de forma motivadora e condizente com sua idade, por meio de jogos, interpretação, composição e outras atividades que envolvem a música. A musicalização na escola aguça a sensibilidade, instiga a criatividade e aumenta a integração dos alunos no ambiente escolar, estimulando o uso dos sentidos e promovendo maior habilidade de observação, compreensão e representação.

Na Educação Infantil, o objetivo geral da musicalidade é contribuir para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança. Isso envolve proporcionar um ambiente que favoreça a exploração musical, estimulando a criatividade e o desenvolvimento integral da criança. Já os objetivos específicos incluem abordar a importância da música na educação infantil, pesquisar o impacto da música no desenvolvimento cognitivo da criança, compreender o papel da música na vida das crianças.

Esses objetivos visam proporcionar um ambiente educacional enriquecedor, que estimule o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a apreciação, experimentação e vivência da linguagem musical, contribuindo para o seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Dessa forma, a introdução da musicalidade na Educação Infantil não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

A abordagem metodológica selecionada para a pesquisa sobre o impacto da musicalidade na Educação Infantil foi qualitativa, embasada em referenciais teóricos-metodológicos que reconhecem a complexidade do fenômeno educacional. Dentre esses referenciais, destaca-se a influência da musicalização como auxílio pedagógico nessa faixa etária. Ao adotar uma perspectiva qualitativa, a pesquisa almeja obter uma compreensão mais profunda das implicações da musicalização. Essa escolha metodológica permitiu explorar as nuances, as percepções e as vivências das crianças envolvidas no processo, bem como capturar aspectos mais sutis e contextuais da implementação da música.

1 O ESTÍMULO À MUSICALIDADE

Diversas estratégias podem ser adotadas para estimular a musicalidade na educação infantil. A música pode ser utilizada como uma ferramenta terapêutica e parte das estratégias de estímulo de áreas do cérebro que despertam os potenciais de aprendizagem. Ela pode evocar diferentes emoções, provocar respostas no corpo humano e contribuir para o desenvolvimento neurológico. Além disso, a musicalidade na educação infantil pode ser promovida por meio da musicalização, que permite que as crianças reconheçam sons, melodias e se conectem com o mundo e as emoções que a música causa. Estudos e pesquisas da neurociência comprovam a importância da música no desenvolvimento humano e em processos terapêuticos, destacando a sua eficácia no desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando regiões específicas do cérebro e aprimorando habilidades como memória, concentração, criatividade e coordenação motora. Como a autora observa em:

Nesse contexto, a tônica do trabalho pedagógico é possibilitar um ambiente de descoberta e revelação dos imaginários infantis, a partir do fazer musical – forma que, inerente à linguagem musical, deve ser estruturada no dia a dia da sala de aula em sua totalidade. Quando falo em totalidade, estou querendo dizer que a música deve ser desenvolvida na amplitude de seu acontecer, o que significa ir além de cantar "musiquinhas" no dia das Mães ou melodias específicas para lavar as mãos, sentar, guardar os brinquedos. Significa, principalmente, a criança compor, improvisar, explorar o seu corpo como um instrumento musical, conhecer, manipular, classificar, registrar, identificar, escutar sons e músicas, tocar, movimentar-se no espaço, apreciar a literatura universal da música, refletir, participar de performances, enfim, produzir e pensar musicalmente (CUNHA et al., 2014, p. 201).

Outras estratégias incluem a utilização da música como recurso pedagógico complementar, promovendo a aprendizagem em aspectos físicos, motores ou psicológicos, e a inserção da musicalidade no plano de aula para promover a expressão, a reflexão e a aprendizagem dos alunos. Além disso, a prática de atividades em grupo, como aulas de musicalização, pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência musical das crianças, permitindo que elas se relacionem e colaborem com outras crianças, identifiquem e expressem suas emoções, e desenvolvam suas habilidades musicais. "A música não opera somente com sons, mas com a escuta como dimensão poética que invade os tempos livres ou as brechas provisórias da instituição para ressoar singularidades plurais" (LINO, 2010, p. 81).

Nesse contexto, a influência da música sobre a lembrança e a memória na infância torna-se evidente, sendo beneficiada pelos resquícios das experiências passadas. Surge, assim, a necessidade de orientar a criança a ouvir com o coração, transformando esse ato em um processo interno no qual ela dialoga consigo mesma ao ser envolvida por determinada melodia. Em vista disso, a autora diz que "o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo" (BRESCIA, 2003, p. 81).

Nesse enfoque, ensinar a criança a apreciar a música vai além do simples ato de ouvir; trata-se de cultivar uma conexão emocional e íntima com o universo sonoro. A criança, ao vivenciar essa experiência, desenvolve um apreço lúdico pela música, tornando-a não apenas agradável, mas também enriquecedora. Essa apreciação musical não se limita a um exercício solitário; ao contrário, torna-se um compartilhamento de momentos sonoros suaves com aqueles que a rodeiam. Como pondera em suas palavras:

A criança é um espectador do mundo dos adultos e o resultado das relações sociais que vê a sua volta. Primeiro, ela é espectadora e só posteriormente é que se transforma em ator, como por exemplo, quando imita um adulto. A imitação é um aspecto importante no desenvolvimento intelectual e afetivo da criança. A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de um poderoso meio de interação social (GOES, 2009, p. 5).

Nessa acepção, a importância desse processo reside na construção de lembranças positivas e marcantes na infância, influenciando não apenas o gosto musical, mas também contribuindo para o desenvolvimento emocional e social da criança. Dessa forma, a música transcende sua função meramente estética, transformando-se em uma ferramenta poderosa para enriquecer as experiências infantis e fortalecer os laços afetivos nas interações cotidianas. Para Ânnunziato (2015, p. 31), "hoje a música tornou-se uma ferramenta fundamental no desenvolvimento mental da criança, estimulando sua percepção auditiva, apreciação musical, aprimoramento a capacidade de raciocínio e envolvendo toda a psicomotricidade." Sob essa ótica, estratégias como a utilização da música como recurso terapêutico, a prática da musicalização, a inserção da musicalidade no plano de aula e a promoção de atividades em grupo podem estimular a musicalidade na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças (ANNUNZIATO, 2015).

2 A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O engajamento com a música deve ser delineado sob a perspectiva de que ela não apenas constitui um meio de expressão, mas também se configura como uma forma de conhecimento acessível mesmo aos bebês e crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais. A linguagem musical, rica em nuances, revela-se como um instrumento notável para promover o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio emocional, da autoestima e do autoconhecimento. Ao reconhecer a música como uma linguagem universal, capaz de transcender barreiras e conectar-se a emoções profundas, cria-se um ambiente propício para que as crianças, independentemente de suas características individuais, explorem e expressem suas próprias identidades. Esse processo não apenas fortalece a autoestima, mas também fomenta a compreensão intrínseca de quem são. Assim, a interação social no ambiente escolar frequentemente encontra na música um meio propício, pois, como destacado por Beyer e Kebach (2009, p. 120), "a música, independentemente de seu estilo - seja sertanejo, popular, erudito ou regional - transporta consigo os valores culturais de sua origem". A música emerge como um eficaz facilitador de comunicação, tornando a interação mais acessível e fluída.

Ademais, a música revela-se como um poderoso meio de integração social. Ao participar de experiências musicais, as crianças aprendem a colaborar, a ouvir e a responder aos estímulos sonoros de maneira coletiva. Essa interação promove não apenas o desenvolvimento individual, mas também estabelece vínculos sociais, contribuindo para a construção de uma comunidade mais harmoniosa. Entende-se que:

> O trabalho da musicalização desde o início da fase escolar é extremamente nobre, uma vez que contribui na formação da criança, ensinando-a a viver em sociedade, oferecendo ao educador inúmeras questões que são fundamentais e que faz parte do currículo escolar, como exemplo: datas comemorativas, manifestações folclóricas, disciplina, respeito ao próximo, hábitos de higiene, boas maneiras, hábitos alimentares, entre outros (BRÉSCIA, 2003, p. 56).

Dessa forma, ao incorporar a música como elemento central no trabalho com crianças, abre-se um vasto horizonte de possibilidades para o desenvolvimento holístico, estimulando não apenas habilidades musicais, mas também promovendo o florescimento emocional e social de cada indivíduo, independentemente de suas características particulares (GÓES, 2009).

Diversas atividades práticas podem ser eficazes para estimular a musicalidade na educação infantil. Oficinas, teatro, corrida e pinturas são exemplos de atividades que estimulam a socialização e a criatividade, proporcionando às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, resolver problemas e trabalhar a criatividade. Além disso, a experiência em grupo promove o diálogo, a capacidade de criar de forma coletiva, o desenvolvimento da empatia e o respeito ao próximo. Dividir tarefas, liderar equipes e assumir responsabilidades também são habilidades importantes que podem ser desenvolvidas por meio de atividades práticas. A autonomia das crianças pode ser estimulada, permitindo que elas desenvolvam uma aprendizagem ativa, buscando, criando e desenvolvendo soluções. Essa capacidade de autonomia pode agregar segurança e autoconfiança às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Nota-se que:

> A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que desperta e desenvolve o gosto musical, onde, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, senso- rítmico, do respeito ao próximo, do prazer de ouvir música, a afetividade, memória, criatividade, autodisciplina, concentração, imaginação, socialização e atenção, onde também é construído uma movimentação e uma consciência corporal (BRÉSCIA, 2003, p. 13).

Nessa direção, atividades práticas como oficinas, teatro, corrida, pinturas e outras que estimulem a socialização, a criatividade e a autonomia das crianças podem ser eficazes para promover a musicalidade na educação infantil (GÓES, 2009).

3 IMPACTO NOS ASPECTOS PSICOLÓGICOS, MOTORES, AFETIVOS, AUDITIVOS E COGNITIVOS

Segundo Bréscia (2003), a musicalização na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aptidão musical, proporcionando benefícios como sensibilização, estimulação da imaginação, desenvolvimento da percepção rítmica, apreciação musical, além de promover a memorização e a atenção. A música, enquanto ferramenta pedagógica, contribui para o fortalecimento do entrosamento social, afetividade, compreensão do próprio corpo e exploração do espaço. A exploração musical na infância não apenas aprimora a motricidade, mas também incide positivamente sobre normas sociais e a acuidade auditiva da criança.

Na Educação Infantil, destaca-se a relevância de explorar sonoridades e ritmos como meio de estimular diversas expressões artísticas nas crianças, incluindo improvisações, a descoberta de sons e a participação em atividades como cirandas. Essa aborda-

gem proporciona um ambiente propício ao desenvolvimento criativo, incentivando a experimentação e a expressão individual das crianças no âmbito sonoro. Como assegura em:

A música é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro na infância. Os estudos atuais apontam que a janela de oportunidade musical, ou a inteligência musical, abre-se aos 3 anos e começa a se fechar aos 10 anos (GUILHERME, 2006, p. 158).

Assim, percebe-se que a musicalidade abarca diversos aspectos e está intrinsecamente ligada ao cotidiano do aluno, independentemente de sua tenra idade. Ela não se restringe apenas à voz humana, estendendo-se aos sons que permeiam o ambiente, como o miado do gato, a pipoca estourando, uma lata caindo no chão, a mordida em uma batata frita, e tantos outros. Segundo Brito (2003, p. 17), "o som é tudo que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios".

Nessa perspectiva, a música é frequentemente percebida como uma forma de diversão ou brincadeira; no entanto, é importante destacar que o aprendizado pode ser potencializado por meio da ludicidade. A música não apenas oferece momentos de recreação, mas também se revela como um recurso educativo eficaz. Trata-se de uma ferramenta didática lúdica e altamente valiosa. Assim, torna-se essencial incorporar a musicalidade nas práticas educativas, mesmo que, inicialmente, possa causar estranheza às crianças. Com o tempo, elas se adaptam e mergulham na fascinante jornada de descoberta de sons, como evidenciado por:

O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais (BRITO, 2003 p. 45).

Nesse ambiente lúdico musical, a interação e socialização entre o professor e os colegas de escola emergem como elementos benéficos promovidos pela música. No entanto, é crucial ressaltar a importância de considerar a faixa etária da criança, bem como respeitar seus gostos e idade, a fim de garantir o pleno alcance dos objetivos da aula. Caso contrário, a experiência pode não ser tão eficaz. “A música proporciona a plena entrada nos aspectos mental, corporal, intelectual e afetivo, exercendo um grande poder sobre o corpo” (BEYER, KEBACH, 2009, p. 37). A música funciona como facilitadora quando está alinhada aos padrões etários da criança, integrando-se harmoniosamente ao seu contexto social e cultural.

Conforme observado por Brito (2003), a música desempenha um papel significativo ao facilitar a formação de novas amizades por meio da integração social. A capacidade de se relacionar com grupos diversos com base no gosto musical compartilhado pode até influenciar na definição de um gênero preferido ou na escolha de um instrumento musical. Esses elementos, mesmo em idades ainda jovens, contribuem para a construção de amizades duradouras, evidenciando como a música não apenas enriquece a experiência social, mas também desempenha um papel na formação de identidades e afinidades.

Com base nessas considerações, Brito (2003) destaca que na Educação Infantil ocorre o mesmo fenômeno, em que as preferências musicais e inclinações para a dança exercem influência não apenas nas brincadeiras, mas também nas formações de amizades e grupos. Nesse contexto, cada aluno apresenta sua própria maneira de se expressar e manifestar emoções ao entrar em contato com a música ou ao cantá-la. Cada criança é única, e é crucial respeitar essas diferenças para que elas se sintam à vontade para crescer e expressar seus sentimentos da forma que lhes for mais confortável. O ambiente educacional torna-se, assim, um espaço propício para o florescimento da individualidade e para a valorização das diversas formas de expressão das crianças. A autora revela que:

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003, p. 52).

Torna-se evidente que existem diversas abordagens encantadoras para o ensino, sendo o ato de brincar considerado fundamental. No entanto, a seleção adequada de atividades lúdicas é crucial, exigindo um conhecimento aprofundado dos alunos. Nesse contexto, a musicalidade se destaca como uma alternativa valiosa, pois proporciona resultados significativos nos aspectos afetivos, motores, sociais, cognitivos, psicológicos, educativos, sensoriais e criativos. Ao reconhecer o poder da musicalidade como uma ferramenta educativa multifacetada, os educadores podem enriquecer as experiências de aprendizado, promovendo um ambiente que atenda às necessidades diversas e únicas de cada aluno (BRITO, 2003).

A música, para além de sua natureza interdisciplinar, carrega consigo aptidões intelectuais que podem se traduzir em práticas lúdicas tanto em contextos grupais

quanto individuais. A combinação desses dois elementos é de inestimável valor para as crianças. Dessa forma, o apreço pela música é cultivado desde tenra idade, proporcionando não apenas uma experiência estética, mas também contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos. O envolvimento com a música, seja de forma coletiva ou individual, desencadeia um processo de apuração do gosto musical, promovendo uma apreciação mais refinada ao longo do tempo (BRITO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, transcendendo a mera expressão artística para se tornar uma ferramenta educativa e de interação social. Ao explorar sonoridades, ritmos e melodias, as crianças não apenas se envolvem em atividades lúdicas, mas também desenvolvem habilidades psicológicas, motoras, afetivas, auditivas e cognitivas.

Por essa razão, a musicalidade, entendida como algo que vai além da voz humana e incorpora os sons do cotidiano, proporciona uma rica fonte de estímulos para as experiências infantis. O aprendizado por meio da ludicidade musical não apenas diverte, mas também contribui para a socialização, interação com colegas e professores, fortalecendo laços afetivos e habilidades sociais essenciais.

Este estudo investigou o papel da musicalização na Educação Infantil, enfocando seus efeitos cognitivos, auditivos e motores nas crianças. Descobrimos que a musicalização tem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, melhorando habilidades como atenção, memória e resolução de problemas. Além disso, pode-se observar melhorias nas habilidades auditivas, como percepção sonora e compreensão musical. A prática de atividades musicais também promoveu o desenvolvimento motor das crianças, melhorando a coordenação e expressão corporal. Desse modo, atendendo o propósito do estudo, a musicalização é uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, ressaltando a importância de sua inclusão no currículo escolar e investimentos em formação de professores e recursos adequados.

Portanto, é imperativo reconhecer a importância de adaptar as práticas musicais à faixa etária das crianças, respeitando seus gostos e particularidades, para assegurar uma experiência educativa significativa. Quando a música é introduzida de maneira contextualizada e culturalmente relevante, ela se torna um facilitador poderoso, enriquecendo o processo de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, a incorporação consciente da musicalidade na Educação Infantil contribui não apenas para o enriquecimento do ambiente escolar, mas também para o florescimento das potencialidades individuais de cada criança.

REFERÊNCIAS

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. Jogando com os sons e brincando com a música III. São Paulo: Paulinas, 2015.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. (orgs.) Pedagogia da música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil propostas para a formação integral da criança. 3. ed. São Paulo, Peirópolis, 2003.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.). Cor, Som e Movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre, 2006.

GÓES, Raquel Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e o aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC. 2 (1), 27-43. 2009.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. Musicalização Infantil: Trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil. Campinas: Editora Alínea, 2006.

LIMA, Elvira Souza. Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.24, 81-88, set.2010.

LUCK, Heloísa. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-

ESTUDO SOBRE ENSINO APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA PSICOPEDAGOGIA

ERIKA RODRIGUES DE FIGUEIROA GONÇALVES

RESUMO:

A presente monografia é um estudo baseado em referências bibliográficas sobre o tema Psicopedagogia e Aprendizagem. Pretende-se evidenciar o objeto de estudo da Psicopedagogia, propor uma análise sobre a educação e aprendizagem. Apresenta-se a formação de conceitos segundo teóricos como Vygotsky. Por fim, apresenta a atuação do psicopedagogo na escola, a importância sobre compreender o aluno, a família, o professor,a cultura e a melhoria das relações com a aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, apresenta o papel do Psicopedagogo em sua área de atuação, no contexto escolar e o papel desse profissional diante dos problemas de aprendizagem.

Palavras-chave: Estudo. Aprendizagem. Psicopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem base autores como Scoz (1999), Goldberg (1985) Fernàndez (1990) entre outros que se ocuparam com estudos sobre a aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática.

Existem vários campos de atuação da Psicopedagogia, porém, especificamente para este estudo, foi abordada a área Institucional, onde se pretendeu analisar as estruturas, políticas e práticas que envolviam o ensino da Língua Estrangeira Moderna. Assim, foi escolhido um público-alvo de professores e pedagogos e por este motivo caracterizou-se o estudo no campo institucional.

Os grandes problemas de relacionamento humano enfrentados atualmente, tanto no âmbito escolar quanto no familiar e no social, encontram-se atrelados à real compreensão do outro, à compreensão das motivações atitudinais e da comunicação implícita. Nesse contexto, as velozes mudanças nas formas de se comportar e dizer, próprias do mundo hodierno, atuam como um fator complicador.

Como educadores, notadamente como psicopedagogos, não podemos deixar de estar atentos a essas questões, pois são inerentes ao proceder educativo. Precisamos compreender nosso aluno, sua família, seus professores, sua escola, sua comunidade e sua cultura a fim de com eles mantermos um diálogo eficaz para a efetivação de um processo de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento dos talentos e das capacidades do aluno. Temos, na psicopedagogia, um campo vasto e profundo que favorece essa compreensão.

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA PSICOPEDAGOGIA

Se a definição do termo Psicopedagogia produz um estado de confusão conforme afirma Neves, vejamos qual é a definição do objeto de estudo da Psicopedagogia segundo alguns psicopedagogos brasileiros.

Para Kiguel, o objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos - bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento. (1991, p. 24)

Do ponto de vista de Weiss, a Psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da aprendizagem de alunos e educadores. (1991, p. 6)

Segundo Jorge Visca (1987), a Psicopedagogia, que inicialmente foi uma ação subsidiária da Medicina e da Psicologia, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, possuidora de um objeto de estudo - o processo de aprendizagem e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios. Para Marina Müller, ao refletir-se sobre o objeto de estudo específico da Psicopedagogia, deve-se levar em conta o lugar em que se situa este campo de atividade. Müller (1984) diz que é função da Psicologia pensar como se incrementam os conhecimentos, ou entram em contradição e são substituídos; que leis regem estes processos; que influências afetivas e representações inconscientes os acompanham; que dificuldades interferem ou impedem; de que maneira é possível favorecer as aprendizagens ou tratar suas alterações.

É função da Pedagogia pensar o que é educar, o que é ensinar e aprender; como se desenvolvem estas atividades; como incidem subjetivamente os sistemas e métodos educativos; quais as problemáticas estruturais que intervêm no surgimento de transtornos de aprendizagem e no fracasso escolar; que propostas de mudanças surgem. “O sujeito que aprende” - diz Marina Müller - “é

motivo de perguntas para os psicopedagogos, e destinatário de sua atividade profissional". (MULLER, 1984, pp. 7 e 8).

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 à 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 aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.

Esse objeto de estudo, que é um sujeito a ser estudado por outro sujeito, adquire características específicas a depender do trabalho clínico ou preventivo: • O trabalho clínico se dá na relação entre um sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem, buscando compreender a mensagem de outro sujeito, implícita no não aprender.

Nesse processo, onde investigador e objeto sujeito de estudo interagem constantemente, a própria alteração torna-se alvo de estudo da Psicopedagogia. Isto significa que, nesta modalidade de trabalho, deve o profissional compreender o que o sujeito aprende, como aprende e por quê, além de perceber a dimensão da relação entre psicopedagogo e sujeito de forma que se favoreça a aprendizagem. No trabalho preventivo, a instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem, é objeto de estudo da Psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didático metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem.

A definição do objeto de estudo da Psicopedagogia passou por fases distintas, assim como os demais aspectos dessa área de estudo. Em diferentes momentos históricos, que repercutem nas produções científicas, esse objeto foi entendido de várias formas.

Houve um tempo em que o trabalho psicopedagógico priorizava a reeducação, o processo de aprendizagem era avaliado em função de seus déficits, e o trabalho procurava vencer tais defasagens. O objeto de estudo era o sujeito que não podia aprender, concebendo-se a "não aprendizagem" pelo enfoque que salientava a falta. Esse ponto de vista buscava estabelecer semelhanças entre grandes grupos de sujeitos, as regularidades, o esperado para determinada idade, visando reduzir as diferenças e acentuar a uniformidade. Posteriormente, a Psicopedagogia adotou a noção de "não aprendizagem" de uma outra maneira: o não aprender é tido como carregado de significados, e não se opõe ao aprender. Essa fase da Psicopedagogia é fundamentada, em especial, na Psicanálise e na Psicologia Genética. Essa nova concepção leva em conta a singularidade do indivíduo ou grupo, buscando o sentido particular de suas características e suas alterações, segundo as circunstâncias da sua própria história e do seu mundo sociocultural.

O processo evolutivo pelo qual essa nova área de estudo procurou estruturarse entende que o objeto de estudo é sempre o sujeito "aprendendo", como se refere Alicia Fernández (1991). Essa concepção de sujeito variou, porém, conforme dissemos anteriormente, em função da visão de homem adotada em cada momento histórico e da sua correspondente concepção de aprendizagem. Atualmente, a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio.

No trabalho preventivo, podemos falar em diferentes níveis de prevenção. No primeiro nível, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a "frequência dos problemas de aprendizagem". Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e na orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais.

No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico da realidade institucional e elaboram-se planos de intervenção baseados nesse diagnóstico, a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que, ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros.

No exercício institucional, o psicopedagogo deve reconhecer a sua própria subjetividade na relação, pois trata-se de um sujeito que estuda outros sujeitos. Essa inter-relação de sujeitos, na qual um procura conhecer no outro aquilo que o impede de aprender, implica uma temática muito complexa.

Ao psicopedagogo, cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transfor-

ma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende. Esse saber exige do psicopedagogo que recorra a teorias que lhe permitam reconhecer de que modo se dá a aprendizagem, bem como as leis que regem esse processo: as influências afetivas e as representações inconscientes que o acompanham, o que pode comprometê-lo e o que pode favorecê-lo. É preciso, também, que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender; como interferem os sistemas e os métodos educativos; os problemas estruturais que intervêm no surgimento dos transtornos de aprendizagem e no processo escolar. Faz-se, desta maneira, imperioso que, enquanto psicopedagogos, aprendamos sobre como os outros sujeitos aprendem e, também, sobre como nós aprendemos.

No trabalho psicopedagógico, conceber o sujeito que aprende como um sujeito epistêmico-epistemofílico implica procedimentos diagnósticos e terapêuticos que considerem tal concepção. Por exemplo, no processo diagnóstico, interessa-nos saber como é o que o sujeito pode aprender e perceber o interjogo entre o desejo de conhecer e o de ignorar. Para isso, é necessária uma leitura clínica na qual, por meio da escuta psicopedagógica, se possam decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção: "Além do sintoma que se deve ser reeducado, primeiramente existe uma mensagem que deve ser ouvida". (MANNONI, 1976, p. 205).

Perceber esse interjogo, ouvir essa mensagem, enfim, assumir essa atitude psicopedagógica requer um conjunto de conhecimentos

3.A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Nada mais fácil, à primeira vista, do que definir o conceito de educação. A palavra é relativamente recente: ela aparece na língua francesa, no início do século XVI, como resultado de uma tradução latina feita pelos humanistas do Renascimento. A partir de então, os dicionários — gerais e especializados — deram inúmeras definições da educação. Quanto às contribuições que os filósofos nos fornecem, são tão diversas como as doutrinas que as inspiram. São prova suficiente desta asserção, os exercícios que propomos na prática.

A história da educação acentua a importância do fator histórico na explicação dos fatos e das doutrinas pedagógicas. As doutrinas pedagógicas traduzem, muitas vezes, a expressão das aspirações de determinados indivíduos de elite. Desprezar esta afirmação seria se privar de elementos teóricos que nos permitam compreender os progressos realizados até nossos dias, avaliar o alcance dos diferentes movimentos reformistas atuais e antever a evolução que ameaça produzir-se num futuro mais ou menos próximo (HOTYAT, 1980) A título de exemplo, o humanismo utópico' é revelador do papel que pode desempenhar o fator histórico.

Ninguém duvidará da necessidade de conceder o primeiro lugar ao problema das finalidades educativas. Os conflitos, as oposições em matéria pedagógica surgem não dos meios ou das técnicas, mas da significação que se atribui à educação. Não sendo possível educar sem se referir a uma filosofia mais ou menos explícita, descobrem-se exemplos, em diversas disciplinas, de informações, de resultados de trabalhos, de pesquisas que modificam nossa maneira de equacionar os problemas da educação.

Todo educador, todo formador, deve optar por uma concepção da educação, assim como opta por uma filosofia da vida. Desprezar este fato, seria já optar pela maneira mais angustiante. “Uma pedagogia é sempre o resultado de uma filosofia; e toda filosofia tende a consumar-se numa pedagogia.” (HOTYAT, 1983) É preciso ainda determinar o conteúdo da finalidade educativa. A este respeito, são bem conhecidas as divergências profundas que separam filósofos, metafísicos, teólogos, moralistas, pedagogos, sociólogos... Os exemplos que se seguem serão suficientes para confirmá-lo.

Toda ação educativa deve ter em conta o nível de crescimento atingido pelo indivíduo. Assim, por exemplo, não se caminha na idade de seis meses, o mecanismo da marcha depende da maturação dos respectivos centros nervosos (mielinização das fibras sensório-motoras, coordenação neuromotora, etc.).

Torna-se igualmente inútil — numerosas experiências e observações o demonstraram — querer ensinar a ler uma criança, antes (este ter atingido um certo grau de maturidade. Mas o crescimento não se restringe à necessidade da maturação fisiológica, pois resulta também da influência de fatores externos. Assim, o desenvolvimento da linguagem é bloqueado sem a intervenção dos estímulos exteriores do meio social; uma criança que não ouve falar à volta de si, fica muda.

Também aqui é difícil fazer distinção entre a aquisição hereditária e as influências culturais. “No domínio da motricidade, as diferenças são em favor dos homens no que respeita à força muscular, a rapidez e a precisão dos movimentos de grande amplitude; em favor das mulheres a destreza digital.” (Demo, 1994) Em que medida, porém, se pode afirmar que estas diferenças sio devidas unicamente aos elementos biológicos ligados ao sexo? Os papéis sociais do homem e da mulher não explicam, em parte, estas diferenças (Demo, 1994).

Os processos de crescimento estudados nos Estados Unidos têm permitido demonstrar que as diferenças de temperamento entre meninos e meninas constituem um fato consumado, e que esta diferenciação se manifesta nos primeiros meses de vida. Assim, a menina será capaz de concentrar sua atenção e por mais tempo que o menino, enquanto que este se mostraria mais independente e mais agressivo. A explicação dada a estes fatos é que não se trata de caracteres inatos, mas de efeitos do modo de educar as crianças conforme os princípios sociais vigentes.

Diferenciação e integração: Estes dois processos aparentemente antinômicos são concomitantes e estão indissoluvelmente ligados, durante o crescimento. Por meio da diferenciação, o organismo aperfeiçoa suas reações a respeito do meio (o comportamento passa do geral ao específico, do global ao localizado); pela integração, ele realiza uma síntese original, pessoal e eficaz das necessidades e objetivos do indivíduo.

Nas primeiras etapas do desenvolvimento intelectual, são muito apreciadas as ajudas (mediação) do professor ou de outro adulto ou colega, sempre e quando "saibam mais" que o aprendiz. Estas ajudas se dão através dos métodos de dedução e/ou indução fartamente conhecidos, como principalmente se procede, respectivamente, no pré-escolar, onde a abstração requer o dado concreto (conceitos simples) e nas séries iniciais do ensino fundamental (conceitos menos simples).

Já em etapas mais tardias do desenvolvimento intelectual, onde existe uma maior experiência do sujeito pelo aumento de suas interrelações com o meio, e principalmente interpessoalmente, a capacidade abstrata do pensamento vai sendo alcançada até os 10-11-12 anos (adolescência), quando se adquire plenamente (ver Piaget) a formação de conceitos; também pode dar-se com um nível menor de tais ajudas e/ou por puro raciocínio do aluno (automediação), pois acontecem abstrações de tipo superior que permitem ao aprendiz mais avançado no sistema do ensino (de quinta série em diante) aprender conceitos abstratos complexos como são o átomo, o amor pátrio, o princípio moral etc. Se a criança que descrevemos formando e ampliando sucessivamente seu conceito de cidade chega à universidade e se gradua, por exemplo, em Arquitetura, indubitavelmente seu conceito de cidade será mais inclusivo e, portanto, mais rico, pois sua capacitação especializada a dotará de experiências específicas que os demais não têm e ampliará de forma polivalente seu conceito de cidade.

Assim, podemos concluir que um conceito se forma a partir do intercâmbio repetido entre o aprendiz e as qualidades e relações das coisas, numa série de experiências sucessivas, seja por si mesmo e/ou orientado ou mediado pelos demais, porém, devemos lembrar o que dissemos aqui várias vezes: mediar não é dar.

Devemos ter cuidado quando em nossa função educativa, longe de promover a formação de conceitos em nossos alunos, mediando sua autoconstrução, os obrigamos a "adotar" determinados conceitos, exigindo a memorização mecânica dos conceitos que dogmaticamente formulamos na aula, numa conversa com um só interlocutor: o professor; assim, o aluno poderá repetir o enunciado ensinado autocraticamente, porém, com palavras vazias e falhas, pois ele não participou de sua definição; esse saber estará carente de significado e dificilmente lhe trará alguma utilidade prática quando necessite desse conhecimento.

Fundamentado no próprio Petrovski (1980, p. 248), chamo a atenção de professores e educadores em geral, os quais muitas vezes não aplicam, principalmente no ensino fundamental, o procedimento de uso das chamadas operações básicas do pensamento-linguagem; por este motivo, quero destacar cinco tarefas básicas no ensino de conhecimentos por conceitos:

Mostrar aos alunos, através de exemplos, fotografias, filmes, artigos, fatos(pessoas, animais, plantas, fenômenos naturais e sociais etc.) que se quer estudar, em toda sua diversidade e dimensões, e como agem na natureza e/ou sociedade para demonstrar a importância de seu conhecimento (por exemplo, os mamíferos).

Promover a observação destes fatos dentro e/ou fora da sala de aula,utilizando o fato real ou elaborado, por exemplo, um mamífero vivo, dissecado ou modelado, para que eles mesmos vão descobrindo suas distintas características, com os níveis de ajudas necessárias por parte do professor, utilizando os procedimentos indutivos ou dedutivos: estrutura, tipo de vida, importância econômica e/ou social etc.

Estimular a análise do "todo" (mamífero em questão), aprofundando ascaracterísticas observadas a partir de comparações com outros mamíferos, quanto a semelhanças e diferenças, assim como com outros animais que não mamíferos (aves, répteis, anfíbios etc.), propiciando o confronto de ideias (discussão entre alunos), registrando nos cadernos ou no quadro, em forma de tabela, por exemplo, as propostas que vão sendo feitas, para depois elaborar "mapas" ou "rotas" com as ideias corretas.

Diferenciar as características que são comuns a toda a categoria e,portanto, essenciais em qualquer mamífero – como pode ser a condição vivípara, o sangue quente, a respiração pulmonar, as glândulas mamárias (nas fêmeas), a pele coberta de pelo etc.

– das características não essenciais porque podem ser achadas em qualquer outro animal que não seja mamífero como tamanho, habitat, alimentação, docilidade, domesticidade etc. Esta fase procedimental corresponde à abstração, pois nela já se estabelece o conceito de mamífero.

Transferir o conhecimento obtido (conceito de mamífero) a outros animaisnão vistos em classe e principalmente o tipo de relação que se estabelece entre ele e a realidade natural e/ou social (neste caso, qualquer mamífero tem alguma incidência sobre a natureza e o social), através da observação de lâminas, leitura de histórias, filmes, narração de fatos pelos próprios alunos etc. Nesta fase, verifica-se a generalização do conhecimento aprendido, do conceito formado.

5.ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

O campo de atuação do psicopedagogo refere-se não só ao espaço físico onde se dá esse trabalho, mas também, e em especial, ao espaço epistemológico que lhe cabe, ou seja, ao lugar deste campo de atividade e ao modo de abordar o seu objeto de estudo. A forma de abordar o objeto de estudo pode assumir características específicas, a depender da modalidade: clínica, preventiva e teórica, umas articulando-se às outras.

O trabalho psicopedagógico não deixa de ser preventivo, uma vez que, ao tratar alguns transtornos de aprendizagem, pode evitar o aparecimento de outros. O trabalho preventivo, em uma abordagem psicopedagógica, é sempre clínico, levando em conta a singularidade de cada processo. Essas duas formas de atuação, por sua vez, não deixam de resultar em um trabalho teórico. Tanto na prática preventiva quanto na clínica, o profissional, como já vimos anteriormente, procede sempre embasado no referencial teórico adotado. Ao delimitar o campo de atuação do trabalho psicopedagógico, deve-se, no entanto, diferenciar essas modalidades de atuação, especificando as suas tarefas.

Dessa forma, o trabalho psicopedagógico na área preventiva é de orientação no processo ensino-aprendizagem, visando favorecer a apropriação do conhecimento pelo ser humano, ao longo da sua evolução. Esse trabalho pode se dar na forma individual ou na grupal, na área da saúde mental e da educação. Na sua função preventiva, cabe ao psicopedagogo:

detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem;

participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim de favorecer processos de integração e troca;

promover orientações metodológicas de acordo com as características dosindivíduos e dos grupos;

realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional,-tanto na forma individual quanto em grupo.

O trabalho psicopedagógico pode, certamente, ter um caráter assistencial. Isso acontece quando, por exemplo, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis por elaboração, direção e evolução de planos, programas e projetos no setor de educação e saúde, integrando diferentes campos de conhecimento. A Psicopedagogia ocupa-se, assim, de todo o contexto da aprendizagem, seja na área clínica, preventiva, assistencial, envolvendo elaboração teórica no sentido de relacionar os fatores envolvidos nesse ponto de convergência em que opera.

A elaboração teórica visa criar um corpo teórico da Psicopedagogia, com processos de investigação e diagnóstico que lhe sejam específicos, por meio de estudos das questões educacionais e da saúde no que concerne ao processo de aprendizagem. Implica, desta maneira, uma reflexão constante sobre a pertinência da aplicação das diversas teorias ao campo da Psicopedagogia, por meio de avaliação da prática resultante desses pressupostos.

Esse trabalho consiste em uma leitura e releitura do processo de aprendizagem e do processo da não aprendizagem, bem como da aplicabilidade e dos conceitos teóricos, resultando em novos contornos e significados, proporcionando práticas mais consistentes. Já, na área da saúde, o trabalho é feito em consultórios privados e/ou em instituições de saúde (como hospitais), no sentido de reconhecer e atender às alterações da aprendizagem sistemática e/ou assistemática, de natureza patológica.

Existe também uma proposta de atuação nas empresas, onde o objetivo seria favorecer a aprendizagem do sujeito para uma nova função, auxiliando-o para um desenvolvimento mais efetivo de suas atividades. Historicamente, a Psicopedagogia nasceu para atender à patologia da aprendizagem, mas ela tem se9 voltado cada vez mais para uma ação preventiva, acreditando que muitas dificuldades de aprendizagem se devem à inadequada Pedagogia institucional e familiar.

A proposta da Psicopedagogia, em uma ação preventiva, é adotar uma postura crítica diante do fracasso escolar, em uma concepção mais totalizante, visando propor novas alternativas de ação voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

Na prática do psicopedagogo, ainda hoje é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola ou mesmo por

iniciativa da família, devido aos problemas apresentados por ela na escola. Importa termos em mente que é dentro dessa concepção de problemas de aprendizagem na escola que, ainda no final da década de 70, surgiram os primeiros cursos de especialização em Psicopedagogia no Brasil, idealizados para complementar a formação dos psicólogos e de educadores que buscavam soluções para esses problemas. Esses cursos foram estruturados e, dentro desse contexto histórico, amparados em um conhecimento científico, fruto de uma dinâmica sociocultural que não a nossa.

CONCLUSÃO

Com a realização deste estudo, entramos em contato com a realidade social dos nossos dias, com sua demanda padronizada de consumo, pressa, hedonismo e individualismo, na qual os valores parecem pautados na ótica de que o dinheiro tudo compra. Essa situação apontou para a urgente necessidade de transformações baseadas em autênticas relações interpessoais, que devem ter sua instauração e modelo na família e depois na escola, por estarem sob o domínio do campo afetivo. Como educadores, percebemos, frente a esse contexto hodierno, que o fazer educativo não pode se furtar ao conhecimento das questões afetivas, por serem estes presentes e determinantes nos processos inter-relacionais de mudança, desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, tivemos em mente na realização deste estudo o entendimento das questões afetivas e inter-relacionais como inerentes à prática educativa e, em especial, à avaliação e à intervenção psicopedagógica.

Nessa perspectiva, consideramos ser pertinente o saber psicanalítico por ser este o que busca as causas primeiras: origem dos desejos, das emoções, dos sentimentos, das atitudes, dos valores, das ações, da curiosidade e do desejo de aprender.

A psicopedagogia nos remeteu para a teoria e a prática educacional e, especificamente, para as questões do ensino-aprendizagem, em especial aquelas que apresentam obstáculos intrínsecos à sua efetivação. Assim, voltamo-nos para o conhecimento psicopedagógico, em sua confluência de tantos saberes, com a preocupação de não perdermos o foco das necessidades próprias ao fazer educativo.

Desse modo, salientamos o pensamento tanto na avaliação e na intervenção do psicopedagogo, em sua necessidade de apoio teórico-científico para legitimação de sua prática no que se refere às questões afetivas e inter-relacionais, quanto no seu fazer de orientar e acompanhar a família, o professor, a escola e até a comunidade onde esta se insere.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre:

Artmed, 2001.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento. Rio de Janeiro:

Tempo Brasileiro, 1994.

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1991. . A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOLBERT, C. S. Considerações sobre as atividades profissionais em Psicopedagogia na região de Porto Alegre. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ano 4, n. 8, agosto de 1985

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HUBBERT, R. História da Pedagogia. In Tradução: são Paulo: Editora Ática

1999

KIGUEL, S. M. Reabilitação em neurologia e psiquiatria infantil: aspectos psicopedagógicos. Congresso brasileiro de neurologia e psiquiatria infantil: a criança e o adolescente na década de 80. Porto Alegre: Abenepe, 1983.

MACEDO, L. A interdisciplina na psicopedagogia. In: SCOZ et al.

Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto

Alegre: Artmed, 1987

MERY, J. Pedagogia curativa, escolar e psicanálise. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SCOZ, Beatriz J. L. (Org.). Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

VISCA, Jorge. Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

RESUMO:

Ao considerar que existe uma lacuna quanto às boas práticas em cuidados com o meio ambiente e tendo em vista que a Educação Ambiental nas escolas, sobretudo, nos anos iniciais é uma das maneiras de preencher esse espaço, para a elaboração deste trabalho, buscou-se atingir os seguintes objetivos: investigar a abordagem da educação ambiental nas escolas brasileiras de nível infantil, principalmente nos anos iniciais, bem como, identificar quais os benefícios dessa prática às crianças e as consequências disso à sociedade. Após uma revisão bibliográfica, de publicações da última década, verificou-se que quanto mais cedo o indivíduo tem contato com a EA, melhor tende a ser a sua relação com a ecologia, no que tange aos hábitos de cuidado; que as escolas infantis brasileiras fomentam a EA, entretanto, de maneira superficial; que a EA, enquanto conteúdo escolar, auxilia na criação de uma sociedade consciente e ecologicamente sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Escolar; Educação Ambiental Infantil; Neuroplasticidade e a Educação Ambiental; Educação Ambiental Para Crianças.

1 INTRODUÇÃO

A questão do clima tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, devido ao avanço das destruições causadas pelas ações antrópicas. Entretanto, ainda há uma lacuna no que tange às boas práticas de cuidado com o meio ambiente: por que as pessoas continuam a destruí-lo, mesmo sabendo que estão destruindo a si próprias?

Diante dessa problemática, evidencia-se a necessidade de abordar medidas que preencham essa lacuna, a fim de tornar a população mais consciente, por intermédio da Educação Ambiental. Conforme o Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima,

a educação e a cidadania ambiental envolvem os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, s.d., página única).

Nesse aspecto, faz-se de suma importância que a Educação Ambiental seja fomentada nas escolas, um ambiente de formação cidadã, em que o intuito é compreender o mundo e sua subjetividade.

Assim, os objetivos deste trabalho é investigar a abordagem da educação ambiental nas escolas brasileiras de nível infantil, sobretudo, nos anos iniciais, bem como, identificar quais os benefícios dessa prática às crianças e as consequências disso à sociedade.

Para isso, me debrucei sobre as obras de Júnior, Santos, Borges, Neto, Câmara, Crepaldi, Verderio, Alles, Grzebieluka e seus respectivos colaboradores, buscando respaldo teórico para consolidar minhas indagações em uma revisão de literatura.

Dessa maneira, o presente artigo tem seu desenvolvimento dividido em quatro seções, sendo elas: a plasticidade cerebral; a educação ambiental nas escolas; a educação ambiental nos anos iniciais; os benefícios da educação ambiental.

Dessa maneira, foi possível esmiuçar as relações entre a EA e a escola, durante a infância dos alunos, bem como suas consequências e benefícios da existência dessa prática à sociedade, conforme os objetivos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PLASTICIDADE CEREBRAL

O cérebro é plástico, isto é, ele é capaz de se modificar conforme são formadas as vias neurais. Estas por sua vez, são formadas conforme o ser humano se expõe ao conhecimento. Diante disso, é possível caracterizar a neuroplasticidade como a capacidade que o cérebro tem de se organizar e modificar-se a partir do conhecimento (Júnior; Herran, 2017).

Entretanto, essa capacidade, apesar de ser contínua, não é constante. Ao decorrer dos anos, o indivíduo tende a ter a plasticidade cerebral diminuída, ou seja, apresenta mais dificuldades em adquirir um novo conhecimento. É possível citar, como exemplo, o aprendizado de uma nova língua: as crianças tendem a aprender um segundo idioma mais naturalmente e com menos dificuldade, quando expostas a ele, do que um adulto.

Assim, é possível dizer que as experiências e vivências moldam o cérebro, pois uma vez que o indivíduo faz uma nova coisa, seu cérebro “se modifica de uma maneira tal que, da próxima vez, ele age diferente de acordo com a experiência anterior que ele teve” (JÚNIOR; HERRAN, 2017, p.9).

Dessa forma, quanto mais experiências uma criança tiver na infância, maior desenvolvimento de vias neurais ela terá, e, por consequência, mais sapiência ela terá acumulado até chegar à fase adulta. Por isso, no que tange à Educação Ambiental, para que sejam formados adultos conscientes, é preciso proporcionar aprendizado acerca do tema às crianças.

2.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Devido ao movimento de ambientalistas e de ativistas, emergiu a Educação Ambiental (EA), a partir da década de 1970. A EA é pautada na preocupação com a destruição do meio ambiente e com o risco de escassez dos recursos naturais ocasionados pela ação antrópica , evidenciando a necessidade de trazer à luz do ensino da Ciência as noções de ecologia (Crepaldi; Bonotto, 2018).

Sob esse viés, as Legislações acerca do tema discutido indicam uma incoerência, pois apesar de ser considerada um direito de todos devendo estar presente em todos os âmbitos da educação (conforme a Política Nacional de Educação Ambiental) , não existe menção à EA, especificamente, nos documentos educacionais. Esses documentos, por sua vez, indicam apenas que os alunos devem ter acesso aos conhecimentos sobre o meio ambiente, sendo um direito deles explorar, investigar e interagir com ele e, além disso, ele é algo que deve ser cuidado e protegido (Crepaldi; Bonotto, 2018).

Nesse sentido, não existe a disciplina de EA nas escolas brasileiras, porque conforme Azzari (2021), da Coordenadoria de Educação Ambiental de São Paulo, a atual Legislação estabelece que ela deve ser implantada no currículo educacional de maneira transversal e integradora, e não como disciplina, em si.

É fundamental que a escola enfrente a problemática ambiental, a partir de trabalhos que estimulem o envolvimento além do ser humano particular, a coletividade para uma sustentabilidade equitativa e um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida (GRZEBIELUKA e colaboradores, 2014, p. 8)

Por isso, nas escolas, é importante adotar, ao se tratar da EA, uma postura didática que contemple os temas contemporâneos acerca do meio ambiente (Verderio, 2021), como, por exemplo, o aquecimento global, a crise hídrica, o racismo ambiental, dentre outros.

Nesse contexto, ao considerar que a escola é um ambiente de (trans)formação, no que tange à cidadania, é imperativa a existência de ações que coloquem o aluno a vivenciar o cuidado e manejo do meio ambiente desde a Educação Infantil (EI). Isso decorre do fato de que, na infância, através das experiências que experimenta, o indivíduo desenvolve redes neurais, isto é, ele transforma informações em conhecimento, de maneira efetiva e com mais facilidade. Além disso, com o passar dos anos, a neuroplasticidade tende a diminuir, tornando mais difícil a aquisição de um novo aprendizado.

Decorrente disso, a abordagem da Educação Ambiental, nas escolas de Educação Infantil,

> passa necessariamente por conhecer a natureza no relacionamento:relacionamento da criança consigo mesma, com a própria natureza, com as pessoas à sua volta e com a cultura, aspectos estes indissociáveis se estamos buscando o pleno desenvolvimento da criança e das funções psicológicas superiores.(CREPALDI; BONOTTO, 2014, p. 13)

Assim, considerando a EA no âmbito da proposta pedagógica escolar, a construção do aprendizado diz respeito ao desenvolvimento de "conscientização, mudanças comportamentais, desenvolvimento de competências, habilidade de avaliação e cooperação dos estudantes" (VERDERIO, 2021, p. 8). Por conseguinte, o educando terá consigo os valores requeridos para relacionar-se em condição de equilíbrio com o meio ambiente, com o local em que está inserido e com as pessoas à sua volta. Dessa forma, vê-se cumprida a definição de educação e cidadania ambiental, conforme o Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima.

Entretanto, é preciso que os educadores levem a temática para além da teoria, demonstrando o fazer/agir na prática, a fim de construir a experiência do aluno. Nesse sentido, um estudo desenvolvido por Alles e Lutz, em 2021, demonstra que para que o ensino da EA seja efetivo, é preciso que ele seja feito de forma prática e, mais do que isso, de maneira contínua. Além disso, evidenciou que, para isso, o educador deve se munir de conhecimento junto às crianças, quando este não é sabido previamente, a fim de estabelecerem uma relação horizontal de aprendizado.

Dessa forma, é evidente, portanto, que a prática da EA, no que tange ao ambiente escolar, é um aprendizado duplo, porque ao passo que transmite informações para os alunos, o professor também está adquirindo conhecimento. Isso deriva do fato de que na formação dos professores, eles pouco discorrem sobre o tema (Verderio, 2021; Crepaldi; Bonatto, 2018), demonstrando a existência da lacuna entre o saber que ao não adotar boas práticas de cuidado com o meio ambiente estará destruindo a si próprio e o agir, de fato.

2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS

Segundo Câmara (2017), à luz de Vygotsky (2005),

> A criança é um ser social, o que significa dizer que o seu desenvolvimento dá-se entre os outros seres humanos. É na interação social que se estabelecem contatos e se utilizam instrumentos mediadores. A vivência no meio, com atividade instrumental e interação com outros indivíduos permitirá o desenvolvimento de um novo e complexo sistema psicológico (p. 7).

Sob esse viés, é possível identificar como principal fator presente na infância a neuroplasticidade, sendo essa a capacidade que o infante possui de desenvolver o novo e complexo sistema psicológico. Nesse aspecto, verifica-se que, quanto mais cedo uma criança tiver contato com o outro e vivenciar uma experiência transformando informações em conhecimento , mais fácil e duradouro o aprendizado, recém adquirido, será o seu entendimento sobre a situação idem.

Nesse sentido, "A disciplina de ciências, assim como o cuidado com o meio ambiente não deve ser aprendida apenas no Ensino Fundamental" (GRZEBIELUKA e colaboradores, 2014, p. 7), ela deve ser iniciada precocemente. Logo, EA durante a Educação Infantil é recomendada por ser correspondente ao momento em que o indivíduo está mais apto a absorver informações e traduzi-las em saberes: a primeira infância.

Assim, ao considerar que a criança está conhecendo e adquirindo sapiência e valores, a escola desempenha papel fundamental no que tange à assimilação de pensamento crítico. Ademais, a EA na EI, sobretudo, nos anos iniciais, deve ser um projeto de toda a comunidade escolar de maneira contínua e não um compromisso pontual. Sobre isso, Neto e colaboradores (2021), discorrem que a ação pedagógica em EA nos anos iniciais incentiva a "valorizar a sensibilidade, a interação e o respeito" (p. 7) das crianças em relação ao ambiente ecológico.

Diante disso, vale salientar que é imprescindível às propostas pedagógicas o estímulo ao criticismo das crianças, isso porque as boas práticas ambientais dizem respeito, também, às dimensões culturais, políticas, socioeconômicas e históricas de uma pessoa (Borges; Ferreira, 2019), devendo, então, ser abordada de maneira holística, a fim de abarcar todas as dimensões.

Nesse sentido, é preciso haver mudanças nas práticas pedagógicas de EA para crianças dos anos iniciais, pois elas precisam consistir em "reconhecer a importância dos pensamentos das crianças, suas ideias, suas iniciativas, e favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, dos conhecimentos relacionados, da participação e da sensibilidade" (CREPALDI; BONOTTO, 2018, p. 18). Isso decorre do fato de que, comumente, os professores ignoram os saberes dos infantes, focando apenas em o que eles mesmo têm a dizer nas aulas e, dessa forma, não é possível construir a aprendizagem, mas sim a memorização (Câmara, 2017).

Outrossim, conforme Santos; Oliveira (2023), à luz de Paulo Freire (2005),

> Para se educar, é necessário um movimento dialético no mundo que o cerca, reconhecendo-se enquanto responsável das condições do mundo que vive, compreendendo que, por meio de sua ação, ele pode transformá-lo. (p.12)

Sob esse viés, é nítida a necessidade de ir para além da educação focada na transmissão e repetição das informações. Assim, como via de alternativa para o ensino significativo de EA nos anos iniciais, emerge a ludicidade, porque isso permite que a criança consiga assimilar a novidade com algo que ele já possui contato, facilitando o estabelecimento de um novo aprendizado (Câmara, 2017).

Por isso,

> percebe-se que as brincadeiras e atividades práticas podem também abrigar intenções não apenas lúdicas e, desse modo, serem poderosos instrumentos de aprendizagem de valores e conceitos ambientais. [...] a construção da aprendizagem significativa de uma criança e, sobretudo, a consciência que faz de valores para sua vida social e a excelência do educador, produzindo uma autêntica transformação, exige mais criatividade do que simplesmente passar uma informação ou distraí-los com atividades recreativas (CÂMARA, 2017, p. 11).

Dado o exposto, é possível perceber que, considerando que, nessa faixa etária, as crianças realizam poucas atividades formais, tendo mais contato com a recreação, o uso do lúdico é um forte aliado ao ensino da EA, porque a criança será estimulada enquanto brinca.

Assim, o professor assumirá papel de mediador do conhecimento e as crianças, protagonistas de seus próprios aprendizados. Para isso, é necessário que o brincar esteja atrelado ao contexto dos alunos, para que eles tragam à luz os novos saberes, a partir daquilo que já possuem contato.

Se considerarmos que o ser humano cuida daquilo que nutre afeto, é primordial que as aulas lúdicas envolvem a afetividade pelo planeta Terra, de modo geral, como, por exemplo, a fauna, a flora, as águas, dentre outros (Câmara, 2017). Além disso, é fundamental que tais atividades desenvolvam a interdisciplinaridade (Neto e colaboradores, 2021), atrelando a prática ao contexto dos alunos, por exemplo: ao tratar da questão

da poluição ambiental, desenvolver brincadeiras que envolvam a reciclagem, coleta seletiva, e reaproveitamento do lixo escolar para desenvolvimento de compostagem, por exemplo.

Por outro lado, as atividades podem ser brincadeiras praticadas para além do mundo real. Segundo o trabalho de Verderio (2021), é possível trabalhar a Educação Ambiental nos anos iniciais por intermédio dos recursos tecnológicos, como jogos educativos, e recursos audiovisuais, como animações.

2.4 OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Inquestionavelmente, a primeira infância é o período crucial de aprendizagem do sujeito, isso porque durante essa fase o indivíduo possui as condições mais favoráveis para o desenvolvimento de novas vias neurais e, por consequência, expande a sua dimensão cognitiva.

Sob esse viés, é lícito dizer que os ambientes frequentados por exemplo, escolas, igrejas, dentre outros e as ações de terceiros como familiares e professores, por exemplo que observam impactam positiva ou negativamente a vida da criança, para sempre.

Nesse sentido, verifica-se que, na Educação Infantil, as crianças tendem a aprender por imitação, porque elas "são como esponjas, absorvem tudo o que fazemos, tudo o que dizemos. Aprendem conosco o tempo todo, mesmo quando não nos damos conta de que estamos ensinando" (SANTOS, 2006, p. 4 apud CÂMARA, 2017, p. 8).

Considerando isso, são muitos os benefícios da prática da Educação Ambiental na EI, sobretudo, a longo prazo. Isso deriva do fato de que o ensino da EA durante essa fase da vida pode ocasionar o surgimento de pensamentos capazes de gerar transformações e adesões de valores que visam uma postura correta, ecologicamente (Verderio, 2021).

Primeiramente, é possível citar a expansão do aprendizado, que proporciona às crianças noções básicas de ecologia e meio ambiente, como, por exemplo, quais são os materiais recicláveis, de onde vem a água, dentre outros. Além disso, ao considerarmos a recomendação de que a EA seja abordada de maneira interdisciplinar, a criança poderá tecer relações mais complexas, por intermédio da reflexão crítica, como, o porquê de dias tão quentes, o que é o racismo ambiental, dentre outras.

Do mesmo modo, é importante salientar que essa adoção de postura reflexiva, e, por consequência crítica, acerca do meio ambiente e sua preservação, vai para além do infante.Tal postura direciona a postura do núcleo familiar, que passa a adotar costumes ecologicamente sustentáveis. Por exemplo, ao trabalhar a coleta seletiva e o reuso de produtos recicláveis no colégio, a criança tenderá a querer adotar a mesma atividade em casa, influenciando a todos da família, a exemplo, a separar os resíduos orgânicos dos recicláveis.

Outrossim, se considerarmos o lúdico como principal ponte entre a EA e os estudantes dos anos iniciais, podemos fomentar, além dos benefícios cognitivos, os benefícios físicos e sociais. Segundo Câmara (2017) a ludicidade estimula, fisicamente,

> o crescimento, a expressão corporal, o desenvolvimento de habilidades motoras. Já do ponto de vista cognitivo, contribui para a desinibição, produz excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades de memória e eleva a autoestima. Além desses aspectos com a inserção da ludicidade em ações ou atividades educativas ambientais, as crianças aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo, recebendo e dispensando atenção aos seus pares, respeitando e sendo respeitadas (p. 14).

Além disso, um indivíduo educado ambientalmente possui a "aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, sendo permeada pela construção de valores que auxiliam para a formação de um cidadão consciente do uso dos recursos naturais" (GRZEBIELUKA e colaboradores, 2014, p. 10 e 11).

Dessa maneira, é possível afirmar que a longo prazo essas crianças serão adultos conscientes acerca do cuidado com o meio ambiente e recursos naturais, nutrindo respeito ao planeta e agindo ecologicamente. Ademais, impactarão a vida de toda a sua comunidade familiar, porque passarão os valores das boas práticas ambientais aos seus filhos, que passarão aos seus netos e assim, sucessivamente.

Logo, se todas as crianças tivessem acesso à EA, nos anos iniciais, há a possibilidade da formação de uma sociedade sustentável e em equilíbrio com o meio ambiente, pois saberiam a responsabilidade, bem como a importância, que possuem dentro do ecossistema em que estão inseridos.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Para elaboração deste estudo, foi elaborada uma pesquisa seguindo a metodologia de revisão bibliográfica. Desse modo, para a coleta das informações utilizou-se o buscador Google Acadêmico com os seguin-

tes descritores: educação ambiental infantil; educação ambiental nos anos iniciais; neuroplasticidade infantil. Para isso, foram estabelecidos critérios de inclusão e, por consequência exclusão, sendo os primeiros o filtro temporal, optando-se por utilizar materiais publicados apenas na última década, e a localização, buscando por estudos no contexto brasileiro. Diante disso, houve a leitura do nome do artigo e por último, a leitura do resumo. Dessa forma, obteve-se 09 materiais, descritos na tabela abaixo

Tabela 1 – Artigos escolhidos para a elaboração do trabalho.

TITULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. Revista Monografias Ambientais	2014
A importância da Educação Ambiental lúdica: abordagens e reflexões para a construção do conhecimento infantil.	2017
Neurociência cognitiva e educação infantil.	2017
Educação Ambiental: um direito da educação infantil.	2018
Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental.	2019
Educação Ambiental na Educação Infantil.	2021
O desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil: importância e possibilidades.	2021
Educação Ambiental na escola dos anos iniciais.	2021
Um olhar sobre as pesquisas do campo da Educação Ambiental no ensino fundamental (anos iniciais) nos últimos 10 anos.	2023

Fonte: Autoria própria, 2024.

Além disso, foram realizadas pesquisas pontuais, no buscador Google, a fim de conceituar e contextualizar termos, como “educação ambiental", por exemplo.

4. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levar em consideração que a escola é um ambiente de (trans)formação cidadã, é evidente a necessidade de se trabalhar temas que englobam valores ambientais, principalmente no contexto atual, em que o planeta está sofrendo as consequências do descuido antrópico.

Nesse sentido, emerge a Educação Ambiental, caracterizada como práticas sociais, individuais e coletivas, que fomentam a criação de valores ambientais acerca do cuidado com o meio ambiente e uso consciente dos recursos naturais. Sob esse viés, é de suma importância que a EA seja um tema a ser trabalhado nos colégios.

Diante disso, ao me debruçar sobre os estudos dos autores aqui mencionados, atendendo um dos objetivos do presente trabalho, pude concluir que, na realidade brasileira, a EA oportunamente é abordada nas escolas infantis. Entretanto, essa abordagem por vezes é superficial e insuficiente, porque os educadores não são preparados durante a formação, enquanto futuros professores para trabalhar o tema.

Além disso, foi perceptível que a introdução dos conceitos acerca da EA, nos anos iniciais, representa muitos benefícios à criança, enquanto indivíduo e como cidadã. Isso deriva do fato de que esses aprendizados estimulam os aspectos cognitivos, fortalecem os aspectos sociais e auxiliam o desenvolvimento dos aspectos físicos.

Portanto, por meio do estudo desenvolvido, é possível considerar a EA nos anos iniciais uma prática não apenas necessária, mas fundamental à sociedade, porque ela tem características promissoras quanto ao desenvolvimento de um futuro ambiente sustentável e ecologicamente saudável.

REFERÊNCIAS

ALLES, Raquel Lima Alles Nunes Marli; LUTZ, Armgard. Educação Ambiental na Educação Infantil. Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs (SIEPEX), v. 1, n. 10, 2021.

AZZARI, Rachel. Educação Ambiental deve ser uma disciplina do currículo escolar? Disponível em https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/2021/04/educacao-ambiental-deve-ser-uma-disciplina-do-curriculo-escolar/. 2021. Acesso em 13 abr. de 2024

BORGES, Thayná Nunes et al. BIOEDUCA: Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental. Research, Society and Development, v. 8, n. 3, p. e4683743-e4683743, 2019.

BRASIL. Programa Educa +. Governo Federal. Disponível em <https://www.gov.br/mma/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes-e-programas1/educa-mais>. [s.d]. Acesso em 13 de abr. de 2024.

CÂMARA, Vanessa Oliveira Fernandes. A importância da Educação Ambiental lúdica: abordagens e reflexões para a construção do conhecimento infantil. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 12, n. 4, p. 60-75, 2017.

CREPALDI, Geise Daniele Milagres; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Educação Ambiental: um direito da educação infantil. Zero-a-Seis, v. 20, n. 38, p. 375-396, 2018.

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A. M. Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. Revista Monografias Ambientais, [S. l.], v. 13, n. 5, p. 3881–3906, 2014.

JÚNIOR, Clorijava de Oliveira Santiago; HERRAN, Vallace Chriciano Souza. Neurociência cognitiva e educação infantil. AMAzônica, v. 19, n. 2, p. 53-63, 2017.

NETO, Antonio Gonçalves Nunes; FERREIRA, Sheila Batista; KAMINSKI, Edna Regina Albini Pereira. Educação Ambiental na escola dos anos iniciais. Educação Online, v. 16, n. 36, p. 143-160, 2021.

VERDERIO, Leonardo Álisson Pompermayer. O desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil: importância e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 16, n. 1, p. 130-147, 2021.

MÚSICA: FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO POR MEIO DESTE PROCESSO

FABIANA PERES CERQUEIRA NASCIMENTO

RESUMO

Analisar as contribuições que a música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil e a forma como é usada pelos educadores que atuam nesta faixa etária e: verificar a importância do aprendizado de música na socialização e aprendizagem, conhecer a dinâmica do ensino de música nas escolas, perceber as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho nesta fase da escolarização e analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Na educação escolar, formal, a música está inserida nas leis e nos documentos oficiais, entre os quais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), documentos estes que oferecem diretrizes para o atendimento e desenvolvimento integral da criança, portanto, fundamentais na análise das práticas educativas voltadas para a construção do conhecimento musical.

Palavras chave: Ensino de música; educação infantil; arte.

ABSTRACT

Analyze the Music education; early childhood education; art that music can provide in the development of children in early childhood education and how it is used by educators who work in this age group and: check the importance of learning music in socialization and learning, meet the dynamics of the music education in the schools, the forms of interaction of music with the other axes of work at this stage of schooling and analyze the contributions that can provide music education in the development of children in early childhood education. In school education, formal, the music is embedded in laws and in official documents, including: the law of Guidelines and Bases for national education-LDBEN (Law No. 9,394, 1996) and the National Curriculum for early childhood education (1998), documents These provide guidelines for the care and integral development of the child, therefore, fundamental analysis of educational practices geared to the construction of musical knowledge.

Keyword: Music education; early childhood education; art Music education; early childhood education; art

INTRODUÇÃO

A música é uma arte que existe em todas as culturas e contribui para a educação holística como uma linguagem simbólica com uma infinidade de expressões que permitem às crianças expressar as suas emoções e sentimentos. Como forma de comunicação e expressão, é um elemento importante na construção do conhecimento necessário à educação infantil e à formação de educadores. Mas o que é a música? Esta questão tem sido colocada ao longo da história, com diferentes respostas dependendo da cultura da sociedade e do contexto em que esta opera.

A visão de mundo que cada um de nós tem orienta o papel que a música desempenha, respeitando sua função e práticas estabelecidas entre os diferentes grupos. Por outro lado, de acordo com o "Referência Curricular da Educação Infantil", a música é a seguinte.

"E o silêncio." (Brasil, 1998, p. 45). A música é a ligação entre o som e o silêncio, a criação e a emoção, o movimento vibrante e as relações que ele cria. Se imaginarmos a música como uma combinação complementar de som e silêncio, ela tem uma relação essencial com a capacidade da pessoa de perceber o mundo que a rodeia, e com base nisso constrói a sua narrativa de diferentes maneiras e pode ser criada. Produzir.

A ARTE A EDUCAÇÃO E A MÚSICA

A expressão de Fusari e Ferraz (2001) por meio da arte é sinônimo de uma expressão que nos permite encenar situações cotidianas e ressignificá-las de forma menos alienante, mais crítica e sensível.

Desta forma, a arte funciona como formadora de capacidades de pensamento, permitindo a todos os cidadãos que têm acesso ou praticam meios artísticos observar e analisar profundamente os factos coletivos e individuais, cada um dos quais contribui para que a sociedade possa demonstrar as relações que existem. deve ser formada dentro do Segundo Barbosa, isso "reforça a ideia de que a arte na educação tem como objetivo principal permitir que as crianças expressem suas emoções, e que a arte serve para expressar e não para ensinar". (1979, p.46).

Na educação infantil e na escola primária, as aulas de arte são ministradas de forma imaginativa, envolvente e estimulante para estimular a criatividade, a criatividade e a inventividade das crianças. De acordo

com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19).

Neste sentido, o professor é preciso compreender que os processos e evoluções são mais relevantes que o resultado final.

Sendo assim, deve ser desconsideradas perspectivas e exigências por grandes produções artísticas, e ponderar a importância de "desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos diferentes acerca de imagens e de Arte". (BARBOSA, 1991, p.64).

O ensino de Arte traz contribuição ao âmbito social, a fim de possibilitar à criança compreender o ambiente em que vive ampliar o conhecimento cultural e aprender a viver em sociedade de maneira atuante. Conforme Fusari e Ferraz "a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo" (1999, p. 16).

Os PCNs indicam a contribuição no âmbito social por meio do conhecimento da arte de outras culturas. Segundo o documento, isso permite ao aluno 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" (BRASIL, 1997, p. 19).

Do mesmo modo, possibilita ao aluno perceber a sua realidade de modo mais vivo, reconhecer as formas e objetos que estão à sua volta e exercitar a observação crítica de sua própria cultura, criando condições para uma melhor qualidade de vida (BRASIL, 1997).

O aluno que tem uma sólida base artística dentro da escola, sendo este o lugar que frequenta e participa grande parte de sua vida, torna-se mais sensível ao observar as mais diversas situações e aprende a refletir de forma mais ampla, dando sentido às inúmeras informações que tem aproximação. É neste sentido que o ensino de Arte vem contribuir com as demais disciplinas, já que permite ao aluno absorver e dialogar, opinar e fazer que suas ideias não se bastem somente em senso comum, mas pela frenética procura de dados, que constatem e afirmem a veracidade dos fatos. Nesta mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais salientam que o ensino de Arte favorece o relacionamento do aluno com as outras disciplinas do currículo, exemplificando que:

O aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p. 19).

É neste sentido que a disciplina de Arte não pode ser vista como um momento de entretenimento ou recreação. Como as demais disciplinas do currículo, em Arte existem objetivos a serem alcançados por meio de métodos que visam o aprendizado.

Os PCNs, reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelos professores polivalentes, afirmam que: Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas. (BRASIL, 1997, p. 26).

Assim, os professores de artes, mesmo sem formação especial, devem buscar conhecimentos para subsidiar suas práticas docentes devido à relevância dessa área na vida de seus alunos.

É necessário provocar e despertar nos alunos o desejo de algo além do que é desenvolvido em sala de aula, tendo em vista novas formas de observar as mais diversas situações mesmo fora do ambiente escolar. Os autores Fusari e Ferraz afirmam que precisamos pensar em "uma carreira acadêmica consistente e duradoura, na qual os alunos encontrem espaço para crescimento pessoal e social por meio da vivência e posse de conhecimentos artísticos e estéticos" (2001, p.21)).

Afirmam ainda que isso requer "metodologias que permitam aos alunos descobrir novos caminhos e adquirir conhecimentos específicos que os ajudem a compreender o mundo em que vivem e as suas contradições" (IDEM). E é transmitir e estimular o desejo de exploração e pesquisa, estimular a curiosidade, divulgar novos elementos, colocar questões e levantar dúvidas, para que os alunos fiquem estimulados e inquietos com espírito inquisitivo.

. Assim sendo, o papel do professor é o de: Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no des-

pertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 118).

Estas discussões permitem concluir que a Arte deve ser colocada como disciplina formadora de opinião, pela qual os conteúdos trabalhados não se resumam a meros desenhos, trabalhos manuais, ou cantigas e representações sem sentido.

Sempre respeitando a idade e o nível de desenvolvimento do aluno, o professor deve buscar dar significação e conjunção de forma única e pessoal ao conteúdo exposto, permitindo que isso seja debatido e que todos tenham direito e oportunidade de opinar e defender suas convicções, ponderando a igualdade entre todos. Fusari e Ferraz atentam para o fato de que esse tipo de prática pedagógica é na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (2001, p. 19).

Todas e quaisquer manifestações artísticas levadas aos alunos devem aguçar os seus sentidos, incentivando-os a tornarem-se seres criadores. Segundo Freinet, "a livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais" (apud SAMPAIO, 1994, p. 30).

O homem é um artista que, no seu processo de criação, elaborou combinações de som e silêncio e as transformou em música. A música é uma arte universal que há milhares de anos os povos utilizam para se comunicar e que está presente na vida do ser humano antes mesmo do seu nascimento. Faz-se presente nas situações cotidianas, permitindo que bebês e crianças tenham a possibilidade de iniciar o seu processo de iniciação musical.

A criatividade faz parte do ser humano, que deve estimulá-la por meio de atividades que favoreçam o processo de produção artística. Nas escolas, o educador deve ser criativo para, então, propiciar aos seus alunos situações em que possam construir algo novo e realizar experiências que aumentem sua visão do mundo, colaborando, assim, para a formação da sua identidade e autonomia.

O trabalho com a musicalização infantil permite ao aluno desenvolver a percepção sensitiva quanto aos parâmetros sonoros – altura, timbre, intensidade e duração –, além de favorecer o controle rítmico-motor; beneficiar o uso da voz falada e cantada; estimular a criatividade em todas as áreas; desenvolver as percepções auditiva, visual e tátil; e aumentar a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória, a associação, a dissociação, a codificação, a decodificação etc.

Uma das formas de se identificar o papel da música na Educação Infantil é investigar o conjunto de leis e documentos oficiais, na dimensão relativa à educação, tais como a Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) além de normatizações, em nível estadual e municipal.

Estes últimos documentos foram elaborados como forma de redimensionar as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e suas concepções. Dentro dos novos parâmetros a música passa a ter o seu papel fundamentado e redimensionado, já que, estando presente em todas as culturas e sendo uma forma de representação humana, por si só faz-se necessária e justificável dentro do contexto escolar. Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil: Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical é a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do educando.

Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar. (BRASIL, 1998, p. 47).

A falta de formação específica em música dificulta as ações pedagógicas do professor, fazendo com que muitos continuem a tratá-la apenas como uma atividade do dia a dia, sem maiores conotações ou expectativas.

Para que essa visão simplista e destituída de intencionalidades seja exaurida é preciso que haja um esforço pessoal de cada profissional para captar informações e transformá-las em recursos que representem mudanças em suas práticas. Portanto, muitos aspectos precisam ser redimensionados no trabalho com a linguagem musical, a começar pelos conteúdos a serem especificados no planejamento escolar, que devem ser definidos de acordo com a faixa etária

dos educandos. Segundo Brito (1998, p. 45):

> O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais. (BRITO 1998, p. 45).

Compreender o papel da música na educação infantil e dar aos alunos a oportunidade de vivenciar essa prática é o primeiro passo para promover o fazer musical no ambiente escolar, tornando o canto mais do que um ato mecânico sem uma intenção clara. As escolas precisam, portanto, de proporcionar um contexto no qual as crianças possam expandir o seu potencial criativo, incentivando o desenvolvimento dos seus gostos estéticos e alargando a sua visão do mundo.

Quando as crianças ouvem música, aprendem canções, brincam em rodas, participam de jogos rítmicos e de mãos, elas despertam o gosto musical e trazem os elementos básicos da humanidade para o processo educativo. A expressão e o design baseados no conhecimento musical estão intimamente relacionados com a vida das pessoas.

O ato de criação está na natureza humana e é o resultado da reflexão e da leitura do mundo. Nesse sentido, o trabalho pedagógico significa proporcionar uma formação crítica e reflexiva e desenvolver estratégias que possibilitem aos alunos agir criticamente e refletir diante de situações novas e difíceis do cotidiano.

A educação musical é um dos meios para se alcançar este tipo de educação, mas produz efeitos positivos somente quando se estabelece uma relação reflexiva entre o professor e o educando. Sendo o educador um facilitador da aprendizagem, deve garantir a liberdade de expressão e proporcionar situações ricas e produtoras de experiências marcantes e significativas.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), na Educação Infantil a música tem servido de suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, a realização de festas comemorativas, a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, entre outros. As canções utilizadas são acompanhadas, ordinariamente, por gestos, que são imitados pelas crianças de forma mecânica e sem sentido. O RCNEI, no entanto, faz uma crítica ao ensino da música por imitação. Segundo esse parâmetro, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetuado nas demais áreas de conhecimento, evidenciada pela realização de atividade de reprodução e imitação, em detrimento de atividades voltadas à criação e elaboração musical. Assim, a música é tratada como um produto pronto, apenas reproduzido, e não como conhecimento construído (BRASIL, 1998, p. 47).

Algumas práticas musicais têm sido utilizadas na Educação Infantil para atender a propósitos diferenciados, os quais variam de acordo com os interesses do grupo e as propostas contidas em seus currículos. Segundo Hentschke (1995, apud Joly, 2003, p. 117):

> Algumas razões são importantes para justificar a inserção da educação musical no currículo escolar. Entre elas, está proporcionar à criança: o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não verbal. Em contrapartida, em todas as práticas musicais utilizadas na Educação Infantil se verifica a ligação da música com o brincar, que, presente em todas as culturas, é transmitido de geração para geração, constituindo parte das tradições a serem preservadas. (JOLY, 2003, p. 117).

Embora a música já seja reconhecida como fundamental na formação do educando e necessária dentro dos currículos, na Educação Infantil ainda há muito que fazer para que esta prática deixe de ser utilizada apenas como suporte para aquisição de conhecimento. Alguns elementos estão presentes nas práticas escolares que se apoiam ou se expressam mediante a linguagem musical, tais como os jogos, a dança, a dramatização, o canto, a bandinha rítmica e os brinquedos infantis. Todos eles desenvolvem na criança a expressividade musical, situando-a numa organização de espaço e tempo.

Entre os jogos e brinquedos que permeiam a cultura da criança estão as parlendas (brincadeiras rítmicas com rimas e sem música), os brincos (movimento corporal com poucos sons), as mnemônicas (brincadeiras utilizadas para fixar ou ensinar nomes, números etc.), as rondas ou brincadeiras de roda (envolvendo música, dança e poesia), os acalantos ou cantigas de ninar, as adivinhas, o faz-deconta, os jogos de improvisação, o trava-línguas, entre outros.

Segundo Daniel Gohn (2003, p. 41), "Os processos de musicalização nas crianças têm o objetivo de, por meio de jogos e brincadeiras, desenvolver a sensibilidade e criar as primeiras noções de ritmo." Cada atividade, em suas diferentes especificidades, favorece o processo de aprendizagem da criança à medida que oferece a ela a oportunidade de externar suas emoções e construir significados para cada nova vivência adquirida.

A mais comum de todas as práticas musicais na Educação Infantil são as cantigas de roda. De acordo com Maffioletti (1994, p. 15): Cantigas de roda são canções utilizadas em brincadeiras de roda cantada, realizadas como forma de recreação por adultos e crianças.

Sua formação clássica consiste em formar uma roda de mãos dadas, com o rosto voltado para o centro, movimentando-se para a direita ou para a esquerda, em andamento eleito pelo grupo. Ainda hoje, segundo estudiosos do tema, a apreciação de determinados gêneros musicais necessita de maior espaço dentro das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, a música caipira ou de raiz, as composições eruditas – como O trenzinho do caipira (Bachianas brasileiras nº 2) – e, ainda, a música popular brasileira, tão rica e pouco explorada, merecem destaque no trabalho pedagógico-musical das escolas.

Uma maneira de se inserir na sala de aula a música que está presente na cultura popular é realizando trabalho junto às famílias ou aos membros da comunidade local em que se localiza a escola, resgatando por meio de pesquisas, encontros, festas e outras ações as canções que eram cantadas por eles ou por seus antepassados e ainda fazem parte de suas vidas. Ademais, na escola a criança deve ter a possibilidade de entrar em contato com as diversas manifestações folclóricas, tanto aquelas que provêm da sua origem familiar pela educação informal1 como aquelas oriundas de outros grupos, dando-lhe a oportunidade de adquirir novos conhecimentos. Segundo Gohn (2005, p. 100):

"A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar." Joly (2003, p. 113), por sua vez, afirma:

A inserção das artes, incluindo a música, no processo de formação do indivíduo, está sendo muito valorizada por algumas sociedades atualmente. Na grande maioria dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, Canadá, Áustria, Alemanha, Holanda, Finlândia, entre outros, há um reconhecimento de que a educação musical, seja ela formal ou informal, ensina às crianças requisitos importantes para a vida adulta.(Joly 2003, p. 113),

O folclore, sendo uma manifestação do povo, está enraizado na cultura brasileira de maneira tão profunda que, muitas vezes, passa imperceptível aos olhos. As brincadeiras, as cantigas, os provérbios, as histórias, as expressões gestuais e outros elementos típicos do folclore utilizados no dia a dia fazem parte da cultura espontânea, transmitida de geração para geração. De acordo com Rosa (1990, p. 218),

"A cultura espontânea está incorporada aos seres humanos: eles a vivem no dia-a-dia, sem perceber. Esta cultura é o objeto do folclore e é difundido por meio da interação social." As músicas próprias da cultura da criança estão presentes nas rodas cantadas, nas parlendas, nos brincos, nos jogos de mãos, nos acalantos etc. (ROSA 1990, p. 218).

Ao ter contato com o folclore a criança, além de conhecer músicas próprias da cultura infantil, pode apropriar-se da cultura de outros povos que muito contribuíram para a formação do povo brasileiro, exercendo influência na língua, na religião, nos costumes, nas danças, nas músicas e nas comidas do nosso país.

As principais contribuições ao folclore brasileiro vieram dos europeus, dos indígenas e dos africanos. Dos europeus há contribuições nas músicas presentes no folclore, como as cantigas de ninar, as brincadeiras de roda, as quadrinhas, os acalantos, além dos autos e das dramatizações, como as pastorinhas e a catira.

A cultura indígena, por sua vez, é encontrada, sobretudo nas cantigas e danças folclóricas, como caiapós ou caboclinhos, bem como na utilização de instrumentos musicais como os tambores, a flauta de bambu e o maracá.

Os africanos, por fim, exerceram influência especialmente nas cantigas, nas danças e nos jogos folclóricos, além de proporcionarem o conhecimento acerca do uso de instrumentos musicais como o caxixi, o agogô, o afoxé e o berimbau, entre outros. Nos espaços destinados à educação não formal, comumente realizam-se atividades que expressam a influência do negro na cultura brasileira, como, por exemplo, o samba e a capoeira. Sobre a educação não formal Gohn (2010, p. 33) diz:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção

de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN 2010, p. 33).

Estas manifestações, extremamente importantes na história e na cultura do país, continuam a difundir-se, cada vez mais, recebendo incentivo de órgãos públicos e privados para sua realização. De acordo com Gohn (2005, p. 101):

Os espaços em que se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não formal são múltiplos, a saber: no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações NãoGovernamentais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa, etc. (GOHN 2005, p. 101):

Verifica-se, portanto, que nos espaços destinados à educação não formal as crianças têm a oportunidade de participar de atividades em que estão presentes as culturas populares. Nesse sentido, Gohn (2003, p. 27) afirma: Outras formas de aprendizado musical ocorrem nas manifestações culturais populares, nas quais é comum que crianças sejam inseridas no mundo das práticas adultas, imitando e recriando os movimentos e gestos, seguindo a estrutura grupal e o comportamento dos indivíduos.

A escola deve incentivar a criança a produzir musicalmente, permitindo que experimente, componha, interprete, manipule e crie a partir do material sonoro disponível, proporcionando um senso crítico que resulte no fazer musical. Mediante a música a criança tem elementos para descobrir e reencontrar seu corpo físico, reconhecendo-se como ser que pode perceber ouvir, movimentar e interagir, adquirindo habilidades e comportamentos criativos e críticos que irão contribuir para o seu desenvolvimento integral. A relação da criança com a música inicia-se muito antes do seu nascimento.

O bebê tem como primeiro instrumento sonoro a sua voz. É por meio dela que ele manifesta suas necessidades e emoções. É comum ver o bebê balbuciar, cantarolar, gritar e tentar imitar sons que lhe são familiares. Isso acontece porque está tentando explorar suas possibilidades vocais, que, acompanhadas dos movimentos corporais, dão-lhe condições de se expressar e tentar produzir a comunicação verbal com os entes que lhe são mais próximos, ou seja, pai, mãe, avós, irmãos etc. Tal interação contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do bebê, além de auxiliar na elaboração da comunicação sonora. De acordo com Brito (2003, p. 145):

É fato indiscutível que o ritmo se aprende por meio do corpo e do movimento. Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, já que o ser humano é – também – um ser dançante. (BRITO 2003, p. 145).

Conforme vai crescendo e ampliando suas potencialidades sonoras, a criança utiliza cada vez mais materiais diferenciados, o que lhe dá condições de criar e explorar as qualidades próprias do som, como a altura, o timbre, a intensidade e a duração. Gainza (1988, p. 109-110) afirma:

[...] por princípio, todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som: a exploração do ambiente sonoro, a invenção e construção dos instrumentos, o uso sem preconceitos dos instrumentos tradicionais, a descoberta e a valorização do objeto sonoro. É fundamental que os adultos proporcionem às crianças contato com esses diferentes materiais, já que, dessa maneira, ao mesmo tempo em que descobrem seu potencial sonoro, começam a incorporá-lo aos movimentos construídos na interação. (GAINZA 1988, p. 109-110).

Dessa forma, nota-se que as canções tornam-se elementos constantes nas atividades que a criança desenvolve. Assim, seu potencial sonoro aumenta e ela é capaz de criar um repertório próprio, utilizando melodias já conhecidas em consonância com outras por ela elaboradas. A capacidade de explorar as possibilidades sonoras, por meio da improvisação, dá à criança condições de fazer uso dessa prática de forma instantânea, rápida.

Isso permite que ela conte uma história cantando, invente letras diferentes para uma mesma melodia, faça rimas com nomes que lhe são conhecidos, imite diferentes sons presentes na natureza etc. Durante esse processo de improvisação a criança dá ensejo à sua imaginação, utilizando seu corpo como principal articulador desse processo. De acordo com Brito (2003, p. 40):

Se a pesquisa de Delalande acerca das condutas da produção sonora da criança pode nos auxiliar a conhecer melhor o modo como às crianças se relacionam com o universo de sons e música, é importante lembrar que cada criança é única e que percorre seu próprio caminho no sentido da construção do seu conhecimento, em toda e

qualquer área. (BRITO 2003, p. 40):

Sendo a criança o agente do seu próprio desenvolvimento, é fundamental que a Educação Infantil crie situações em que o educando possa construir seu conhecimento, num processo de ação sobre o ambiente, analisando-o, compreendendo-o e colocando sua capacidade interpretativa como elemento de aperfeiçoamento, para, a partir daí, elaborar suas estruturas mentais, crescendo e se desenvolvendo de forma integral.

CONCLUSÃO

A música é uma arte que existe desde os primeiros tempos da história da humanidade. Foi utilizado por civilizações antigas e foi considerada a base da educação nacional, assim como outras áreas do conhecimento como filosofia e matemática. Ao longo da história, pessoas de todo o mundo cantaram e hipnotizaram elementos musicais, criaram e executaram instrumentos novos e antigos e usaram a música como forma de expressão para expressar pensamentos, costumes, emoções e comportamento social.

Para as crianças, a música é mais do que apenas uma forma de expressão e integração no meio ambiente. É um elemento que possibilita o desenvolvimento de competências, conceitos e hipóteses e contribui para a sua formação global. A prática de trazer a música para o domínio do conhecimento e dar-lhe significado amplia a capacidade da criança de esclarecer os processos perceptivos e cognitivos que existem dentro dela e relacioná-los para se comunicar e interagir com os outros representa possibilidade.

Quando a música é reconhecida pelos educadores como fonte de ensino e aprendizagem, as atividades mais comuns da vida diária tornam-se experiências que estimulam o desenvolvimento das crianças. Isso acontece pela forte relação entre música e jogo que persiste em todas as culturas como forma de preservação social e histórica.

Garantir a inclusão da música nos currículos dos cursos de formação de professores, e com isso garantir a formação musical dos professores, não é suficiente para promover práticas de musicalização nos ambientes escolares, e a restauração da identidade dos professores nas instituições de ensino. A importância da língua na educação, especialmente na educação pré-escolar formal, para garantir que a língua seja tão importante como outras áreas do conhecimento e, portanto, devidamente tratada como base para o ensino e a aprendizagem. Deve haver reconhecimento coletivo em toda a educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: perspectiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3. , Teca Alencar de. Música. In:

_____. Música na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.

BRITO T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. Metodologia do Ensino da Arte. São

Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Centro de referência em Educação. 2008. Disponível em: . Acesso em: 2 mar. 2024.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GOHN, Daniel Marcondes. Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal e cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para Pré-Escola. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

FERNANDA DE LIMA MARQUES

RESUMO:

A crescente evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação tem afetado padrões de comportamento nos mais variados setores da sociedade, dentre eles o educacional. Com o advento da Internet e

A crescente aceleração da troca de informações, a educação precisou se adequar para atender a demanda de discentes cada vez mais interconectados. Pesquisas recentes atestam esse fenômeno ao alegarem o exponencial crescimento da modalidade de Ensino a Distância, fator este que colaborou para a crescente expansão do que se conhece hoje como Ambientes de Virtuais de Aprendizagem (AVA). O presente artigo tem como objetivo principal analisar a importância do AVA para a educação, bem como as perspectivas para o setor educacional relacionadas ao manuseio desse tipo de sistema. Para isso, utilizou-se de pesquisa exploratória bibliográfica, na qual consultou diversos autores, como Levy (1996), Almeida e Silva (2011) e Moore (1996). Concluindo que o AVA pode ser uma boa ferramenta para o futuro, contudo, como toda e qualquer metodologia de ensino, precisa ser aplicada de modo ponderado, analisada e avaliada adequadamente para que possa obter resultados satisfatórios.

PALAVRAS-CHAVE:

Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Educação a Distância; Tecnologia da Informação; Comunicação.

1. INTRODUÇÃO

É indiscutível que o uso de tecnologias ligadas à internet afeta, cada vez mais, o modo de vida do ser humano em vários aspectos. Seja no trabalho, na escola, no convívio familiar ou entre amigos, os paradigmas de comportamento mudaram drasticamente em virtude da utilização dessas tecnologias, principalmente, da internet associada aos eletrônicos portáteis como celular, tablets, dentre outros.

Esta conectividade instantânea de qualquer ser humano com um simples aparelhinho no bolso, de qualquer unidade residencial ou de trabalho, em termos de informação e de comunicação, gera por sua vez uma dramática transformação nas relações humanas: a internet vem por primeira vez colocar à disposição de qualquer pessoa que tenha os conhecimentos e recursos necessários – e se trata aqui de uma condicionante de imensa importância – a possibilidade de se comunicar, a partir de qualquer ponto, com qualquer outro usuário do planeta. Forma-se rapidamente o que tem sido chamado de sociedade em rede. A internet constitui simplesmente o sistema de suporte organizado à comunicação planetária. As avenidas e estradas onde transita o conhecimento, as infovias, são constituídas por ondas eletromagnéticas que se encontram em todo lugar, viajam na velocidade da luz, e são públicas, objeto de concessão pública quando apropriadas por grupos privados (DOWBOR, 2013, p. 1213).

Muitos setores da vida social precisaram se adaptar aos novos modelos de convivência que surgiram. A economia, a justiça, o setor educacional, os serviços públicos em geral e, até mesmo, a dinâmica de relacionamentos interpessoais, todos sofreram significantes impactos.

Quando se trata da educação, as mudanças são ainda mais pujantes, uma vez que a relação escola/professor/aluno necessitou ser radicalmente transformada, em virtude do acesso instantâneo a todo tipo de informação disponibilizada pela internet. Fato que fez surgir uma necessidade improtelável de reflexão acerca dos métodos de ensino mais adequados para serem utilizados, a fim de se obter o máximo de efetividade no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso ter um olhar aprimorado sobre as novas metodologias a serem empregadas em face à tecnologia atual, de modo que a educação seja privilegiada pelo manuseio de algumas ferramentas, e não prejudicada. Como bem fala Silva (2010), quando a escola se omite em não explorar esses novos recursos, principalmente a internet, acaba por contribuir para a exclusão social do aluno.

Um dos meios encontrados pelo sistema educacional - a fim de atender a essa demanda tecnológica imbricada às exigências da modernidade - foi a valorização e aperfeiçoamento da denominada Educação a Distância (EAD).

Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (ALVES, 2011, p. 2).

O surgimento da EAD como uma opção para o ensino suscitou a crescente uti-

lização do chamado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo este uma ferramenta de elevada relevância, uma vez que é a partir dela que ocorre a conexão entre professor, aluno e conteúdo.

Dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) apontam para o exponencial crescimento da modalidade de Ensino à Distância, nos mais variados níveis de ensino. Seja na educação superior, em cursos livres e, até mesmo, no Ensino

Médio e Fundamental, a utilização de sistemas que possibilitem a interação entre professores e alunos por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem tem se tornado cada vez maior.

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas

Configurações sociais (LEVY, 1996, p. 14)

Tantas transformações levam à reflexão acerca dos sujeitos envolvidos neste processo e em como estes reagem com tamanha interação on-line. A educação, como mola propulsora das modificações que ocorrem na sociedade, é parte fundamental para que se alcance o desenvolvimento social e, como tal, precisa ser analisada e repensada de modo a refletir as mudanças ocorridas pela utilização de novas tecnologias da comunicação.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como foco principal analisar a utilização de AVAs como ferramenta de ensino, bem como as perspectivas deste instrumento para o futuro. Para isso, o estudo verificará o que são os AVAs, quais sistemas são mais utilizados no Brasil e quais as modalidades de ensino que mais empregam esse tipo de proposta educacional. Espera-se que esta breve análise sirva de base para que futuros profissionais da educação possam consultar e compreender melhor o emprego de sistemas de AVA no ensino brasileiro.

Com o intuito de alcançar o objetivo estipulado, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa com fins exploratórios que, conforme Gil (2007) envolve verificação bibliográfica e observação de situações que possibilitem o entendimento de determinados fatos. Dessa forma, utilizou-se do procedimento de pesquisa documental, no qual foram investigadas as mais variadas fontes de diversos autores, como livros, artigos, resenhas e legislação que contribuíram para o esclarecimento de dúvidas referentes ao conteúdo abordado.

A EDUCAÇÃO E O SURGIMENTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO.

Educar neste início de século XXI não é tarefa fácil em face ao crescente e vertiginoso desenvolvimento tecnológico. Em virtude da evolução comunicacional, muitos padrões de comportamento foram modificados, seja na sociedade, no seio familiar e, principalmente, na escola.

Hoje, a informação trafega em uma velocidade nunca antes vista na humanidade. Em questões de segundos, pode-se ter acesso a diversos conteúdos, produzidos por uma infinidade de pessoas, nos mais variados idiomas. Nesse contexto, fez-se mais que necessária uma mudança no paradigma educacional, a fim de que a escola não só acompanhasse, mas também fizesse parte dessa dinâmica.

[...] o papel da educação e do conhecimento na formação do cidadão implica incorporar nos processos educativos uma maior orientação para a personalização do processo de aprendizagem, para a construção da capacidade de construir aprendizagens, de construir valores, de construir a própria identidade (TEDESCO, 2006, p.33).

A utilização de um computador conectado à internet criou um fenômeno da comunicação sem precedentes, com o qual, infelizmente, a educação brasileira ainda tem certa dificuldade em lidar, contudo é inegável os esforços engendrados para que esta situação mude, pois é imprescindível a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a eficiência do processo educacional moderno.

As possibilidades constatadas no uso das TIC são variadas, oportunizando que o professor apresente de forma diferenciada as informações. Por meio das TIC, disponibilizamos da informação no momento em que precisamos, de acordo com nosso interesse. O termo TIC é a junção da tecnologia ou Informática com a tecnologia da comunicação, a Internet é um ensinamento claro disso. As TIC quando são utilizadas, melhoraram o processo de ensino, pois criam ambientes virtuais de aprendizagem, colaborando com o aluno na assimilação dos conteúdos. O computador e a Internet atraem a atenção dos alunos desenvolvendo neles, habilidades para captar a informação. Essa informação manifesta-se de forma cada vez mais interativa e cada vez mais depressa, que os envolvidos no processo de ensino, muitas vezes, não conseguem assimilar (OLIVEIRA; MOURA; SOUZA, 2015, p. 78).

Ainda hoje, muitas dificuldades são encontradas no sistema educacional brasileiro para a implementação de algumas TICs. Parte disso se deve há uma ausência de estrutura - principalmente na educação pública – somada à má formação dos docentes que, muitas vezes, não compreendem quais ferramentas deve utilizar e nem sabem manuseá-las adequadamente.

O AVANÇO DAS TICs COMO FERRAMENTAS EDUCACIONAIS

Tecnologia da Informação e Comunicação é uma expressão utilizada para designar todas as tecnologias que, de alguma forma, permitem o processo comunicacional, possibilitando as transmissão e trocas de informações que ocorrem por meio de inúmeros recursos tecnológicos.

As TICs são instrumentos importantes porque atuam com finalidades de realizar, produzir, gerir e coordenar os recursos tecnológicos e seus elementos. Seu uso traz mudanças para a sociedade, dentre as quais se destacam o aumento e a rapidez no acesso à informação, a maior conexão entre países e instituições e, consequentemente, maior interação entre as pessoas (SANTOS, 2018, p.17).

Na educação, a terminologia TIC é utilizada para nomear qualquer tipo de tecnologia que sirva para mediar o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser jornais, livros, filmes, quadro, dentro outros. Com o advento tecnológico, acabaram por surgir duas novas nomenclaturas, que se adequassem aos aparatos que fossem surgindo: as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), que englobam os meios eletrônicos e da informática; e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que abrangem as tecnologias que se utilizam de mídias digitais (LOPES, 2010). Contudo, o termo TIC é o mais amplamente empregado, pois engloba todas as outras tecnologias.

As TDICs na educação contribuem para a mudança das práticas educativas com a criação de uma nova ambiência em sala de aula e na escola que repercute em todas as instâncias e relações envolvidas nesse processo, entre as quais as mudanças na gestão de tempos e espaços, nas relações entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico, na organização e representação das informações por meio de múltiplas linguagens (ALMEIDA e SILVA, 2011, p.4).

Uma das principais mudanças trazidas pelas TICs foi a inserção da informática como elemento quase que essencial para o desenvolvimento de muitas atividades rotineiras, como pagar contas, estudar, trabalhar e, até mesmo, conviver socialmente. Uma infinidade de aparatos foi criada como celulares, tablets, computadores e aplicativos. Para muitos, hoje, viver sem esses itens é algo inimaginável.

No âmbito educacional, não é diferente. Pensar em educação, hoje, sem associá-la a uma tecnologia adequada é erro crasso, que não deve ser cometido. O sistema educacional, bem como os profissionais que atuam na área de educação, precisam estar preparados para esta nova demanda.

A evolução na escola é lenta e não está acompanhando as novas necessidades de um mundo digitalizado, globalizado, interativo, participativo. É preciso caminhar rápido, adequar o perfil do corpo docente, pois só assim poderemos formar profissionais competentes, cidadãos que participem da melhoria de toda uma sociedade carente de educação (FAVA, 2014, p.75).

No Brasil, já existem muitas políticas educacionais e programas que estimulam a utilização das mais diversas tecnologias como os programas TV ESCOLA, PROINFO - Projeto de Informatização das escolas públicas brasileiras (1997) e o PBLE – Programa Banda Larga na Escola (2008).

Com o passar do tempo e, cada vez mais, a escola vem tentando se adequar, embora existam muitos percalços. As duas principais barreiras ainda são a falta de investimento público e a má formação dos profissionais da educação. Contudo, os primeiros passos já foram dados, o que resta agora é o aprimoramento dessas novas metodologias, cuja principal função é educar para o futuro.

UMA TIC INOVADORA: A EXPANSÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Muitas foram as tecnologias que passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Uma delas foi o AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, que ganhou lugar de destaque como instrumento de ensino, ao potencializar a comunicação entre alunos e professores, tornando muito mais ágil e eficaz a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

O resultado de um mundo globalizado e cada vez mais desenvolvido do ponto de vista tecnológico e digital é o tratamento cada vez mais complexo dado à informação. Transmitir dados de maneira rápida, eficaz e em larga escala é uma tarefa um tanto complexa, mas que veio a ser facilitada pelos mais variados instrumentos. Em virtude disso, o processo educativo não pode ser realizado de qualquer maneira, precisando

de ferramentas tecnológicas avançadas que possam torná-lo mais eficiente. Foi esse contexto que impulsionou a utilização do AVA na educação.

Em termos conceituais, os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir interação entre os atores do processo educativo. Porém, a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2016, p. 5)

Nos últimos anos, o AVA, instrumento antes muito utilizado em ambientes corporativos, passou a migrar para meios educacionais, principalmente no Ensino Superior, com a tentativa de atender à nova e crescente demanda educacional. Essa grande tendência levantou reflexões acerca desta ferramenta e os sujeitos que são diretamente afetados pelo seu manuseio.

A utilização de AVAs está intimamente relacionada ao crescimento da oferta de Educação a Distância, a modalidade de ensino conhecida como EAD, amplamente amparada pela legislação educacional vigente .

Educação a distância pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que, numa situação presencial (contigua), seriam desempenhados na presença do aprendente, de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (MOORE, 1996, p. 12).

Assim, as 3 principais características do Ensino a distância são: separação geográfica, vinculação a uma instituição educacional e mediação por TICs (BASTOS, 2003). É essa separação geográfica que estimulou a criação de ferramentas como o AVA, conectando professores e alunos por meio de um sistema.

Segundo o mais recente censo da educação superior, a cada cinco estudantes matriculados neste nível de ensino, um se utiliza da modalidade EaD. Em 2022, os alunos de EaD já somavam mais de 21% de todas as matrículas do Ensino Superior e a maior parte deles está alocada em instituições privadas, nos cursos de graduação e pós-graduação (INEP, 2022).

Houve um salto exponencial entre 2008 e 2022 na oferta de cursos no formato EaD, ainda segundo o último levantamento do Inep (2022), o Brasil conta com mais de 800 cursos de nível superior na modalidade on-line, fenômeno este justificado na mudança de padrão no comportamento do discente, em virtude de vários fatores, dentre eles, o avanço da tecnologia de comunicação, somado ao vertiginoso estilo de vida promovido pelo padrão capitalista.

Nesse cenário, o investimento na construção das chamadas plataformas de AVA vem crescendo exponencialmente nos últimos anos

O AVA NO ENSINO SUPERIOR

A história do EaD no Brasil data desde o início do século XX, mas foi somente em 1992, com a criação da Universidade Aberta de Brasília, que esta modalidade de ensino passou a ser relacionada à internet. Nos anos 2000, criou-se a Unirede, um consórcio com 70 instituições públicas, que passaram a oferecer cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade EAD. Em 2005, inaugurou-se a Universidade Aberta do Brasil, formada pela parceria entre MEC, Estados e Municípios. E, a partir de 2006, surge uma série de legislações que visavam a consolidação do Ensino a Distância nas instituições públicas e, principalmente, em instituições privadas de ensino (ALVES, 2011).

Com essa crescente demanda, muitas foram as instituições que investiram maciçamente para oferecer a melhor estrutura na modalidade EaD on line. Sendo assim, os mais variados tipos de AVAs são utilizados nessas entidades, ficando a critério do aluno escolher qual o que mais se adequa a sua necessidade.

Em virtude dessa grande expansão, é preciso ficar atento aos mecanismos utilizados dentro dessa modalidade de ensino, nesse sentido, os reais efeitos da utilização de AVAs devem ser verificados e analisados, a fim de se ter um paradigma sobre quais caminhos futuros seguir, tendo em vista que esta revolução tecnológica comunicacional só tende a crescer.

É fato que o setor educacional já percebeu o quão importante é agregar a tecnologia ligada à internet aos processos de ensino aprendizagem. Muitos investimentos foram feitos nesse sentido, principalmente por instituições de ensino superior, para atender à demanda de alunos no EAD. Contudo, apesar de todo o esforço para se implementar o melhor ensino possível, a verdade é que poucos são os estudos que de fato podem comprovar a real eficácia na utilização de sistemas de AVA como ferramenta de ensino (BOGHIKIANWHITBY e MORTAGY, 2008).

É preciso observar que, em decorrência da acelerada evolução tecnológica, que a cada dia traz uma inovação distinta, sempre partindo da premissa de que o usuário precisa receber a maior quantidade de informação no menor tempo possível, é perfeita-

mente palpável que uma dada ferramenta possa evoluir mais rápido que o usuário que a manipula. Em outros termos, quando ocorre uma adaptação pedagógica por parte de professores e alunos, já existe uma nova ferramenta a ser utilizada para a mesma tarefa que outrora precisou de uma lenta e gradativa adaptação, o que requer uma nova adequação, algo que nem sempre ocorre (GODWIN et al., 2008).

Ferreira (2001) afirma que há alguns preceitos ditados por Piaget que devem ser seguidos caso se queira lograr êxito na utilização de AVAs. Para ele, devem ser criados Ambientes virtuais construtivistas que, além de permitir, possam estimular a interação entre o usuário e seu conteúdo de estudo, por meio da adequação deste conteúdo à realidade do aprendiz, sempre o desafiando e estimulando a partir de novas situações que propiciem o desenvolvimento do seu cognitivo. Toda essa interação não deve ficar restrita apenas ao aluno e o computador, mas também deve incluir o professor, em situações presenciais ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o quanto a evolução nos meios comunicacionais modificou os padrões de comportamento dos discentes levando o setor educacional a se adequar por meio da utilização de novos recursos, a fim de acompanhar estas mudanças. Contudo, no decorrer desta pesquisa, percebeu-se que uma boa parte dos escritos relacionados a este assunto, apesar de enaltecerem a utilização dessas novas ferramentas, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, muito criticam o modo como estas são manuseadas.

A crescente oferta da educação superior na modalidade EAD, levantou a reflexão sobre a real eficácia desse tipo de ensino e, de fato, são poucos os estudos a nível de Brasil que oferecem dados empíricos acerca do tema. Na maioria dos casos, algumas análises são feitas apenas em uma instituição ou um grupo seleto de instituições. A única avaliação a nível nacional é o Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE) destinados a avaliação da qualidade de ensino da educação Superior sem, contudo, levar em consideração os grupos que se utilizam da metodologia EAD.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, podem e devem sim ser utilizados como ferramentas, contudo, sem a organização pedagógica e administrativa adequada, além da ausência de fiscalização dos órgãos educacionais responsáveis, fica difícil oferecer um ensino de qualidade. Demonizar a tecnologia em nada ajuda, entendê-la e adequá-la de modo que traga resultados, talvez, seja a saída para a qual o setor educacional precisa se encaminhar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de e SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 abril/2011. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum.> Acessado em 20 de fev. 2024.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

Disponível em:

<Http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>.

Acessado em 10 de fev. 2024.

BASTOS, Luiz Eduardo Marques. Avaliação do E-learning corporativo no

Brasil. Dissertação (Mestrado ProWssional em administração) – Curso de Pós-Graduação ProWssional em Administração, Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: http://www.adm.ufba.br/sites/default/files/publicacao/arquivo/luis_eduardo2.pdf> Acessado em 15 de fev. 2024.

BOGHIKIAN-whitby, s.; MORTAGY, y. The effect of student background in e-learning– longitudinal study. Issues in informing science and information technology, california, v. 5, p. 107-126, 2008

BOLDRINI, Angela. MEC homologa diretrizes que permitem 30% do Ensino Médio a distância. Folha de São Paulo on line, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/mec-homologa-diretrizesque-permitem-30-do-ensino-medio-a-distancia.shtml>. Acessado em 25 de fev. 2024.

CARA, Daniel. Entrevista [2018]. Entrevistador: Oliveira, Cida. Entrevista

concedida ao blog Brasil de fato. Disponível em:< https://www.brasildefato.com.br/2018/11/10/decisao-do-mec-favoreceempresarios-ao-permitir-ensino-medio-a-distancia/>. Acessado em 18 de fev. 2024.

CHAVES, Eduardo.O.C.; SETZER, Valdemar.W. O uso de computadores em escolas: Fundamentos e críticas. Scipione, 1988. 5-67 p.

DOWBOR, Ladislau. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. São Paulo: Vozes, 2013.

FAVA, Rui. Educação 3.0: Aplicando o PDCA nas Instituições de Ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

Gil, A. C. (2007). Como elaborar projetos de pesquisa. (4. ed.) São Paulo:

Atlas.

GODWIN, s. J.; THORPE, m. S.; RICHARDSON, j. T. E. The impact of computer mediated interaction on distance learning. British journal of educational technology, london, v. 39, n. 1, p. 52-70, 2008.

INEP. Indicadores Educacionais 2018. Disponível em:< http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/educacao-distanciacresce-176-em-2017-maior--salto-desde-2008> Acessado em 25 de fev. 2024.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Portugal: Instituto Piaget, 1994.

LOPES, Rosemara Perpetua. Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais paulistas. 2010. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 16 jun. 2010.

MARTINS, Janae Gonçalves; CAMPESTRINI, Bernadétte Beber. Ambiente virtual de aprendizagem favorecendo o processo ensino-aprendizagem em disciplinas na modalidade de educação a distância no ensino superior. Associação Brasileira de Educação a Distância. Anais. Congresso 2004. Disponível em:< http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/072-TCC2.htm> . Acessado em 20 de fev. 2024.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. Distance e Education: A systems view. Belmont (Usa). Wadsworth Publish in Company, 1996.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUZA, Edinaldo Ribeiro de Sousa. Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Minas Gerais: PUCMINAS, 2018. Disponível em: <

http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/88 64>. Acessado em 20 de fev. 2024.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem . Rio Grande do Sul: PUCRS, 2016. Disponível em:<

http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf> Acessado em 25 de fev. 2024.

SANTOS, Domingas Cantanhede; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida

Guimarães. Percepção docente sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino. 2018. Disponível em:< http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/07/Art13-vol.25-Junho-2018.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2024.

TEDESCO, Juan Carlos. Educar na sociedade do conhecimento. Tradução de Elaine Cristina Einaldi, Jaqueline Emanuela Christensen e Maria Alice Moreira Silva. Revisão técnica de edson do carmo inforsato (coord.). Araraqara, sp: junqueira & marin, 2006.

ZAPELINI, Patrícia Zim ; ZAPELINI, Christiane Zim. Estudo de ferramentas de software livre para ensino à distância. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26038/3.23.pdf?sequen ce=1> Acessado em 25 de fev. 2024.

O PONTO DE VISTA EM OS PAPÉIS DE ASPERN, DE HENRY JAMES

GABRIEL LINHARES DIAS

RESUMO:

O trabalho aqui presente discute aspectos relativos ao ponto de vista a partir do narrador na obra Os Papéis de Aspern de Henry James (1888 [1984]). Essa abordagem parece ser a mais interessante porque destaca a narração em primeira pessoa, em um momento em que a terceira pessoa era hegemônica no modo de narrar do realismo. A discussão traduz a construção do enredo à luz de Erich Auerbach (2001), Walter Benjamin (2008), Julio Cortázar (1974) e Ian Watt (1996). Levantam-se questões que trazem a contextualização histórica da obra, a veracidade de quem nos conta a história e a apresentação de um narrador que narra ao mesmo tempo que é personagem, criando uma mediação da ação. Falaremos também da questão da construção do tempo e espaço e como tal construção serve aos propósitos da caracterização das personagens. Também, de como a narrativa se insere nos ditames do realismo, ainda que anuncie certos elementos comuns ao modernismo. Por fim, trataremos da questão da obsessão da personagem protagonista, e como isso também influi na construção da narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Henry James; literatura estadunidense; narrador-personagem; enredo; ação.

1. INTRODUÇÃO

Nosso texto vai apresentar uma obra do autor estadunidense, radicado na Inglaterra, Henry James. Ele é bastante conhecido como uma figura de transição entre o realismo e o modernismo, imprimindo em sua obra características dessas duas tradições literárias. Nascido em 1843 e falecendo em 1916, ele não chegou a viver o momento mais intenso do modernismo, na década de 1920. Entretanto, seu desenvolvimento da paisagem mental das personagens, uma ênfase nos movimentos psicológicos e sentimentos, mais do que nas suas ações iria caracterizar esse movimento literário, trazendo James como uma figura de intensa importância. Royot (2009, p. 48) afirma que "seu campo de observação está circunscrito à burguesia: ele explora as motivações dessa classe social à custa de uma intensa análise psicológica que prenuncia Marcel Proust, James Joyce e Virginia Woolf. Entre seus romances mais conhecidos estão Retrato de uma senhora (1881), Os bostonianos (1886) e Os Embaixadores (1903). Parte de seus romances é conhecido como romances internacionais, uma vez que se passam em diversos lugares, tem "aspirações cosmopolistas" e contrapõem o Velho e o Novo mundos, questionando os valores "corrompidos e decadentes" dos europeus, contra uma "integridade filistina, [uma] integridade inocente" dos estadunidenses. (Royot, 2009, p. 47)

Além dos romances, James ficou bem conhecido por suas narrativas mais curtas, explorando o que chamamos de noveleta ou novela (novella): uma narrativa menor que um romance, mas mais desenvolvido que um conto. Um grande destaque dessa forma é, talvez sua obra mais conhecida, A volta do parafuso (1898). Também nesse formato mais reduzido teremos a obra em análise, Os Papéis de Aspern, publicado originalmente em três partes na revista The Atlantic Monthly, em 1888, e reunido em livro no mesmo ano. Faz parte, portanto, do que Vanspacken (1994, p. 52) vai chamar de a segunda fase da obra de James, mais experimental nos assuntos que trata, mas não tão aprofundado psicologicamente quanto suas obras da terceira fase, mais importante, que se inicia com obras publicadas já no século XX.

O enredo gira em torno de um narrador sem nome, que chega em Veneza, para conhecer Juliana Bordereau, antiga amante de um poeta estadunidense famoso e falecido, Jeffrey Aspern. Ele está convencido de que Juliana possui cartas e outros documentos de Aspern, mas mente a esse respeito. Ele começa a cortejar a sobrinha de Bordereau, Srta. Tita (renomeada para Srta. Tina em edições subsequentes, e como usado na tradução a qual tivemos acesso), a quem confia sua missão e de quem recebe a promessa de ajuda. Um dia, quando a senhora fica doente, ele invade seu quarto e quando está quase acessando a escrivaninha dela, é flagrado e foge. Ao retornar, descobre que Juliana faleceu no mesmo dia em que o confrontou. Sua sobrinha indica que ele poderá ter os papéis se aceitar se casar com ela, mas ele foge novamente. Quando retorna, porque se dá conta que gosta da srta. Tina, descobre que ela não quer mais se casar com ele e queimou todos os documentos, um por um.

A tradução que utilizaremos do romance foi a publicada em 1984, pela editora Global. Entretanto, é possível encontrar uma tradução mais atual da obra, publicada em 2016 pela Editora Penalux, com tradução de Chico Lopes. Igualmente, é possível ter acesso à narrativa por intermédio de uma adaptação fílmica lançada (e severamente criticada) em 2018, chamada igualmente Os papéis de Aspern, dirigido por Julien Landais, e estrelado por Jonathan Rhys-Meyers e Vanessa Redgrave.

2. DESENVOLVIMENTO

Comecemos esta análise da novela de Henry James Os Papéis de Aspern pelos aspectos relativos ao ponto de vista. Essa abordagem parece ser a mais interessante porque destaca a narração em primeira pessoa, em um momento em que a terceira pessoa era hegemônica no modo de narrar do realismo. Primeiramente, um elemento que deve ser destacado para que se entenda a questão do ponto de vista em Os Papéis de Aspern é o fato de que não temos aqui um narrador tradicional, ou seja, um narrador integrante do mundo de experiências intercambiáveis, como caracterizado por Walter Benjamin em "O Narrador" (1986).

São várias as diferenças que notamos ao opor os narradores da literatura tradicional (fábulas, contos de fadas etc.) ao narrador desta novela, como seria de se esperar de uma obra escrita por um realista como Henry James. Entretanto, nos focaremos na diferença que mais está relacionada ao modo como o autor usa o ponto de vista na construção do enredo: enquanto o narrador tradicional funciona apenas como uma espécie de mediador da ação, o narrador desta obra é parte integrante da ação.

O narrador tradicional transmite conselhos e sabedoria recorrendo à "experiência que passa de pessoa a pessoa" (1986, p. 198), se limitando a intercambiá-la de forma distante e sem participar efetivamente da ação, criando assim uma distância narrativa. Este narrador geralmente está longe no tempo e espaço daqueles que praticam e recebem as ações, ou seja, dos sujeitos da narrativa. Em Os Papéis de Aspern, esta distância narrativa é inexistente, pois o enredo engloba aquilo que é o "aqui" e o "agora" do narrador – que além de ter a função de narrar os fatos, é também o principal personagem da novela.

A grande relação entre esta forma narrativa e o ponto de vista é que, em suma, são as palavras do personagem que moldam a ação e a narrativa, já que a narração é feita em primeira pessoa pelo narrador-personagem. Tal fato é extremamente relevante, pois é o ponto de vista deste personagem que nos guia durante todo o livro, e, portanto, tudo o que é descrito parte do olhar deste narrador, cujo nome não nos é revelado em nenhum momento. Esse e outros elementos servem à criação e manutenção do suspense. Não só a construção dos outros personagens, como também a caracterização do ambiente e o modo como são apresentados os fatos estão sob dependência do ponto de vista do mesmo.

Sendo assim, estamos sujeitos à perspectivação subjetiva do narrador, que influencia o olhar da pessoa que lê, e um primeiro resultado disso se mostra na forma como se constroem os planos espaciais e temporais. As estratégias de narração vão envolver, portanto, uma limitação da ambientação, ainda que movimentos de aproximação e distanciamento serão importantes como forma de transição entre as situações descritas.

Obviamente, a narrativa se foca em um único plano, as ações se desenrolam predominantemente no presente e estão subordinadas aos espaços em que se encontra o personagem. Não se trata de um tempo distante, como o de um conto de fadas – que começaria, inclusive com o "Era uma vez" que indica nada mais que um passado impreciso – mas sim o "agora" do narrador e dos outros personagens. O mesmo se aplica ao espaço, já que os personagens não estão inseridos "em uma terra distante", mas sim em um lugar geograficamente bem pontuado: Veneza. Por isso, talvez faça sentido pensar que Henry James também adota uma "visão circunstancial da vida" (Watt, 1996, p. 31), já que temos particularização não apenas do indivíduo, mas também do lugar e da época.

A partir desta forma de fazer uso do ponto de vista, que acaba por construir aspectos marcantes da narrativa, também se originam na novela os elementos de tensão (Cortázar, 1999, p. 357), no sentido da palavra que Cortázar dá em "Alguns Aspectos do Conto", em oposição ao que ele chama de intensidade. A tensão, ou "a intensidade que se exerce na maneira como o autor nos aproxima lentamente do que é contado" (Cortázar, 1999, p. 357), fazem com que o leitor se questione a respeito dos caminhos que a trama pode tomar, já que o próprio narrador desconhece o rumo dos fatos. Isso fica bem claro no início da novela, pois mesmo a estadia do narrador na casa das Srtas. Bordereau é incerta, sua tentativa de permanência no palácio pode falhar ou suceder.

> Não pude decidir-me logo, o que sem dúvida era uma grande fraqueza de minha parte. Queria acreditar que ainda tinha condições de ser admitido naquela casa e tinha medo de um fracasso, porque isso seria, conforme observei à minha companheira, queimar o último dos meus cartuchos. (James, 1984, p.26)

Mesmo em um nível mais amplo, não se sabe o que acontecerá em seguida nas próximas páginas ou capítulos. Só descobrimos se a grande "missão" do narrador se completa ou não na última página da novela. Além disso, não é possível conhecer com grande propriedade os processos psicológicos referentes aos outros personagens. Embora o leitor se aproprie de certas informações através dos diálogos e das ações dos outros personagens, são as intenções e pensamentos do narrador que dominam a

formação da obra. Esse não era um entrave para o realismo do meio do século XIX, marcado pela presença do narrador onisciente.

Entretanto, acredito que este seja um fator crucial por permitir que o autor crie, por exemplo, certo jogo de "gato e rato" entre Juliana e o narrador, despertando não só o interesse de quem lê, mas também enfatizando o caráter de obsessivo do interesse do narrador, e até mesmo pintando com um ar de ridículo a relação do narrador com o poeta e seus preciosos escritos. O leitor pode se questionar: qual era a origem do interesse do narrador nas obras de Aspern? Juliana sabe ou não sabe desde o começo a respeito do interesse do narrador por suas memórias e sua relação com Jeffrey Aspern? Até que ponto? Estaria ela desde o começo pensando a respeito do casamento de Tina? Estaria ela apenas tentando extorquir do narrador a maior quantidade de dinheiro possível? São perguntas que podem ser respondidas exclusivamente através de deduções e de conclusões que quem lê pode tirar ao ler o texto, já que, como acompanhamos única e exclusivamente o ponto de vista do narrador, tais aspectos não são explicitados em nenhum momento, não são ditos em "claro e bom tom", embora possam ser inferidos e recuperados.

É a predominância do ponto de vista do narrador-personagem o fator que permite que quem lê faça diferentes leituras, acabando por gerar múltiplas interpretações para a história – não seria impossível, por exemplo, pensar que os papéis de Aspern não existem de fato, afinal, não se conhece de maneira explícita as intenções de Juliana, e nem mesmo se toma conhecimento de onde estariam os papéis e qual seria seu conteúdo. A única peça concreta das memórias da Srta. Bordereau que chega até o narrador e até quem lê durante todo o livro é o retrato.

Sendo assim, se uma estruturação diferente fosse feita, talvez estivéssemos lidando com um texto mais próximo da narrativa Homérica, que não alimenta a tensão, mas o elemento retardador (Auerbach, 2001, p.3), e haveria pouca ou nenhuma margem para interpretações e deduções ao longo da leitura.

Vinculado ao ponto de vista do narrador, também está a passagem do tempo. Primeiramente, o tempo em Os Papéis de Aspern pouco se relaciona com fatores históricos, ou seja, não há contexto histórico que interfira claramente na construção dos personagens ou nos eventos referentes às ações da trama, não do mesmo modo explícito e claro que podemos observar em Os Miseráveis de Victor Hugo (1862) e em O Vermelho e o Negro de Stendhal (1830), já que em ambas as obras os personagens estão intimamente ligados e bastante dependentes do contexto histórico de sua época.

O texto é pobre em pontuações referentes a datas, embora fique claro que a história se passe na segunda metade do século XIX. Temos poucas âncoras temporais na narrativa e a maioria dessas são pouco precisas. A passagem do tempo e os eventos marcantes estão relacionados aos acontecimentos que o narrador-personagem considera relevantes. Vejamos:

> Talvez o demonstrasse, mas de qualquer modo, seis semanas mais tarde, lá pelos meados de junho, quando a Srª. Prest empreendeu sua migração anual, eu não havia feito nenhum progresso apreciável. (James, 1984, p. 53)

O fragmento exemplifica bem o que foi dito anteriormente. Note que das primeiras seis semanas de estadia na casa, este é todo o relato que chega até o leitor. Nenhuma ação é narrada, nenhum detalhe nos é dado, pois não houve nenhum evento importante que fizesse avançar sua empreitada, portanto nada vale a pena ser contado, exceto talvez, a ausência de progresso.

Outro elemento que chama a atenção em relação ao tempo nesta obra é o distanciamento das Srtas. Bordereau da época em que viviam, que é denominada pelo narrador como "a era do jornalismo, dos telegramas, fotografias e repórteres" (James, 1984, p. 24). Ambas as personagens – principalmente Juliana, em sua idade absurdamente avançada – são figuras apresentadas ao leitor, a princípio, como personagens extremamente antiquadas e segregadas de seu tempo, em termos de costumes e ideais, mesmo antes de entrarem em cena na narrativa, como podemos observar no pequeno trecho a seguir:

> A velha não quer sequer ouvir falar de suas relíquias e lembranças; são coisas pessoas, delicadas, íntimas, e ela não abriga em si – Deus a abençoe – os sentimentos de hoje em dia. (James, 1984, p. 27)

Logo, quando as Srtas. Bordereau são descritas, o aspecto de antiguidade se estende também para a aparência das personagens, sendo que Juliana é até mesmo denominada como relíquia pelo narrador-personagem – algo que poderia se aplicar tanto como forma de caracterizar sua velhice exagerada, quanto para o valor de raridade que a mulher, sendo a guardadora dos escritos de Jeffrey Aspern poderia ter para o narrador, já que é o elo mais tangível entre o personagem e o poeta, embora o contexto favoreça mais a primeira interpretação.

> Com ela, no dia anterior, tinha me familiarizado, mas estava quase além das minhas forças – embora tivesse desejado muito naquela ocasião – ser deixado sozinho com uma relíquia tão terrível quando a tia.

Ela era demasiado estranha, literalmente demasiado ressuscitada. (James, 1984, p. 39, grifo nosso)

Outro aspecto também relacionado ao tempo que é passível de análise em Os Papéis de Aspern é o tratamento que Henry James dá para a questão da memória. A memória, as lembranças e o passado em si, nesta obra, estão bem mais fortemente subordinados ao que é físico – cartas, poemas, retratos, papéis – do que aos processos mentais. Uma prova disso é que, a única maneira possível de se resgatar o passado – a história da Srta. Bordereau – é através do "tesouro" de Jeffrey Aspern.

Em certa medida, aqui se encontra o único aspecto que podemos de fato associar a um contexto histórico. A forma material com que são tratadas as lembranças, a disposição da Srta. Bordereau para se desfazer do retrato de Jeffrey Aspern – lembrando que o retrato, além de ser uma raridade por si só, também havia sido pintado pelo seu pai, algo que agregaria ainda mais valor sentimental ao objeto – por um bom preço, além do interesse de Juliana em juntar uma soma considerável em dinheiro para a Srta. Tina, podem ser associados à hegemonia do capitalismo no século XIX. Conforme o narrador convive com Juliana através dos meses, a visão do narrador em relação a personagem, bem como a nossa, muda. Vamos descobrindo o interesse econômico de Juliana, a não associação da velha com os valores contemporâneos perde um pouco da força e torna-se possível associá-la até mesmo ao "homo economicus" (Watt, 1996, p. 60) de que fala Ian Watt.

Portanto, entender o tratamento que Henry James dá para as lembranças e a memória é fator fundamental, pois esta forma materialista demonstra a influência do pensamento capitalista da época nas ações dos personagens. Além disso, a busca pela memória – ainda que não seja a do próprio narrador, mas sim a de outro – é, em linhas gerais, o principal tema desta novela.

Como o tempo em muito se relaciona com o espaço, a segregação em relação à temporalidade coesa mencionada anteriormente se estende também para a casa das Srtas. Bordereau, o palácio Capelllo – o espaço mais detalhadamente retratado e que deveras influencia o processo de construção das duas referidas personagens. Percebemos a integração entre o meio e as personagens, de modo semelhante ao realismo atmosférico (Auerbach, 2001, p. 423) de Balzac, que se dá através de jogos de palavras feitos durante a descrição do espaço e a descrição das personagens que nos permitem associar, por exemplo, o caráter antiquado do palácio à personalidade de Srta. Tina, que é tão seca e insípida quanto sua própria habitação.

O palácio de Juliana e Tina é retratado como um lugar isolado, onde nunca ou muito raramente há visitas, obscuro e demasiado grande para o número de pessoas que ali habitam. Veneza parece totalmente à parte da vida das Srtas. Bordereau. O lugar também pode refletir a posição socioeconômica destes personagens, por ser localizado na periferia de Veneza, por ser uma construção antiga e por ser mantido com os escassos recursos das Srtas. Bordereau. Percebemos, então, que tempo e espaço se complementam, se unem, a fim de servir à caracterização dos personagens.

A esta altura, podemos nos perguntar: por que Os Papéis de Aspern pode ou deve ser considerado uma obra realista? Como os aspectos destacados anteriormente colaboram para compor a forma realista? Para responder a estas perguntas, tomemos por base o texto de Ian Watt O realismo e a forma romance (1996).

Primeiramente, devemos nos atentar para a forma como são retratados os personagens. Pode-se dizer que Henry James adota a reorientação individualista (Watt, 1996, p. 14) ao criar os personagens de sua obra, pois afinal, todos eles têm nomes e sobrenomes próprios, autênticos – mesmo o narrador, apesar de seu nome não ser transcrito na obra – e não representam tipos generalizados, como os personagens de uma ficção anterior. A única exceção se dá com Olívia, empregada das Srtas. Bordereau, Pasquale, o empregado do narrador, e o gondoleiro, mas talvez a ausência do sobrenome esteja mais relacionada aos fatores relacionados à posição social dos personagens do que a uma tentativa de criar tipos.

Além disso, a história em si é o relato de uma experiência individual vivida pelo narrador, ou seja, temos aqui uma abordagem particularizante dos fatos, já que se trata não de uma visão geral, mas sim, da percepção particular e individual do narrador-personagem, como já vimos ao analisar os aspectos relativos ao ponto de vista.

O individualismo presente nesta obra, característico do realismo moderno, pode ser pensado também através do conceito de "visão circunstancial da vida" (Watt, 1996, p. 31). Para explicar este conceito é usada a imagem do júri de um tribunal, já que o indivíduo a ser julgado terá sido acusado de algo, e deveremos saber a infração, a data e todos os fatores necessários para que se possa efetuar um julgamento. A partir disso, podemos pensar que Henry James, de fato, adota tal visão, pois nos é dada a maior parte dos detalhes que dizem respeito às experiências do narrador ao seguir sua "empreitada". Não só o personagem está alocado em um espaço e em um tempo,

como também nos são descritas minúcias, como um olhar ou o estado de espírito em que se encontrava o personagem – lembrando que tudo está subordinado ao ponto de vista do narrador e, portanto, relacionado a sua vivência individual.

Outro aspecto que podemos associar ao realismo formal é a questão do confiar ou não confiar nos personagens. Vejamos: o romancista só pode romper com a tradição destruindo a crença do leitor na realidade da personagem. (WATT, 1996, p. 17)

Podemos afirmar que Henry James explora isso de maneira satisfatória, pois como já foi afirmado anteriormente, cria-se um jogo em relação às verdadeiras intenções dos personagens. Não se sabe até que ponto as Srtas. Bordereau estão sendo sinceras e o leitor fica com a impressão de que as personagens podem estar escondendo informações ou dissimulando suas intenções. Há uma tensão em relação ao que uma personagem sabe a respeito da outra e em suma, a construção do ponto de vista subjetivo do narrador-personagem cria uma "desestabilidade", e torna quase impossível depositar qualquer grau de confiança sob as personagens dispostas na trama.

Aliás, a própria narração em primeira pessoa contribui para que possamos identificar a forma romance na narração, já que a proximidade entre o personagem e o leitor também é algo novo na literatura. O emprego da forma epistolar também leva o leitor a sentir que participa da ação de uma forma inédita (WATT, 1996, p. 25). Assim, fizemos algumas considerações que nos permitem encaixar Os Papéis de Aspern, de alguma forma problematizada, no realismo formal de Ian Watt.

Por fim, resta fazer alguns comentários a respeito desta obra no geral. Primeiramente, um fato a ser ressaltado é o tratamento que se dá à imagem do escritor Jeffrey Aspern. O narrador personagem cria uma imagem extremamente elevada e ironicamente sublime do poeta que é caracterizado como divino, genial e endeusado. Há uma relação de obsessão por parte do narrador em relação ao poeta que é explicitada em toda obra, como podemos observar no fragmento.

Lamento dizê-lo, mas não há baixeza que eu não seria capaz de cometer por Jeffrey Aspern. Em primeiro lugar, devo tomar chá com ela [Juliana Bordereau], depois então tentar realizar o meu objetivo principal. (JAMES, 1984, p. 27)

Tal admiração, tão desmedida e obsessiva que faz com que o personagem perca limites pelo falecido autor, pode ser associada ao demonismo (Auerbach, 2001, p. 431) de que fala Auerbach, em "Na mansão de la Mole", se levarmos em conta que pode ser considerado demoníaco um personagem com alguma característica em excesso – no caso, a necessidade, o desejo em demasia por algum contato com Jeffrey Aspern através de suas memórias e até através de Juliana, a princípio.

A obsessão é tão grande que até mesmo a visão do personagem em relação à Srta. Tina muda conforme ela pode ou não oferecer aquilo que o narrador tanto deseja – a princípio, quando ele decide que o casamento com a Srta. Tina não é um preço tão alto sob a perspectiva de nunca conseguir os papéis, temos a visão de uma Srta. Tina iluminada, sublime e até bela, como podemos observar a seguir.

A Srta. Tina estava de pé no meio do aposento, o rosto cheio de doçura voltado para mim, e o olhar de verdão, de absolvição, a tornava angélica. Embelezava-a, parecia mais moça, já não era mais uma velha ridícula." (James, 1984, p. 147)

Sabemos de fato que tal mudança se origina única e exclusivamente da relação de Tina com os papéis, pois a visão do narrador em relação à Srta. Tina muda assim que descobre que ela os havia queimado.

Assim que me recuperei, a Srta. Tina ainda permanecia lá, mas a transfiguração desaparecera, novamente voltara a ser uma pessoa feia, esquálida e velha. (...) Quando olho para [o retrato], mal posso suportar a perda... me refiro, é claro, à perda dos preciosos papéis. (James, 1984, p. 148-49)

3. CONCLUSÃO

Para concluir, vale lembrar que, do mesmo modo que Stendhal se aproveitou de um caso de sua época para criar O Vermelho e o Negro (1830), descobrimos, ao ler as notas que acompanham a narrativa no livro, que Henry James também se inspira em um caso verídico de sua época, embora tal caso não tenha o mesmo peso histórico que o de Stendhal.

No ano de 1887, o autor tomou conhecimento do curioso caso de um crítico de arte que se aproximara de duas senhoritas – a tia, mais velha e a sobrinha, mais nova – que possuiriam documentos e cartas de Percy Bysshe Shelley e Claire Clairmont, meia-irmã de sua esposa, Mary Shelley. Do mesmo modo que ocorre na narrativa, a condição para que o crítico pudesse chegar até as cartas após a morte da senhorita mais velha foi o casamento. A partir deste episódio surge a inspiração para Os Papéis de Aspern.

Isso mostra o quão próximo do coti-

diano e do retrato da vida vulgar o enredo de Henry James está. Além disso, notamos que se trata de um enredo original, algo novo, pois a novela não está apenas reproduzindo certos elementos tradicionais de uma cultura, ou seja, não busca retratar de formas diferentes as mesmas situações, usando diferentes personagens, tempos e espaços para criar algo cuja essência já é conhecida e culturalmente estabelecida.

Para fazer isso, Henry James se apropriou das estratégias narrativas do realismo, mas as subvertendo na medida em que cria um narrador em primeira pessoa, afastando-se da onisciência típica dos narradores do século XIX, problematizando o que conhecemos da narrativa, criando e mantendo o suspense, combinando a questão do ponto de vista com as relações de tempo e espaço, além da obsessão do personagem protagonista.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. “Na Mansão de La Mole”. In: Mimesis. São Paulo: Perspectiva, 2001, pp. 405-441.

BENJAMIN, Walter. “O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: Magia e técnica: arte e política. (Obras escolhidas, vol. I). S. Paulo: Brasiliense, 2008, pp. 197-221.

CORTÁZAR, Julio. “Alguns aspectos do conto”. In: Valise de Cronópio. São Paulo: Perspectiva, 1974.

JAMES, Henry. Os Papéis de Aspern. Trad. Maria Luiza Penna. São Paulo: Global, 1984.

ROYOT, Daniel. A Literatura Americana. Trad. Maria Helena Viera de Araújo. São Paulo: Ática, 2009.

VANSPANCKEREN, Kathryn. Outline of American Literature. (e-book).1994. Disponível em: https://static.america.gov/uploads/sites/8/2016/05/2007_Outline_American-Literature_English_Digital.pdf. Acesso em 22/04/2024.

WATT, Ian. “O realismo e a forma romance”. In: A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. Trad. Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp. 9-35.

WATT, Ian “Robinson Crusoé, o individualismo e o romance”. In: A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. Trad. Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 63-99.

CRIANÇAS CARENTES E A ESCOLA

GICELIA GALDINA DOS SANTOS

RESUMO:

No que se refere à escola, há várias questões a serem analisadas com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação e o progresso dos alunos em todos os aspectos. Nesse sentido, o tema da vulnerabilidade social ainda é pouco discutido na formação do educador, apesar de ser uma problemática muito recorrente e percebida no dia a dia escolar. Por isso, a prática pedagógica deve ser direcionada para atender às demandas dos alunos, incluindo a vulnerabilidade social, que é um grande desafio para a equipe gestora, pois ainda há muito a ser compreendido. É essencial entender o que de fato é a vulnerabilidade social e quais são suas consequências na aprendizagem e no desenvolvimento dos seres humanos, uma vez que muitas vezes é uma realidade vivenciada por muitas comunidades educacionais. A educação nas instituições escolares e não escolares tem o potencial de esclarecer e encaminhar a segurança emocional de crianças e adolescentes. Com base nessa tese, a pesquisa tem como objetivo descrever o potencial terapêutico do brincar em um grupo de crianças em situação de vulnerabilidade de uma instituição não escolar. Os objetivos específicos são: a) caracterizar a condição de vulnerabilidade infantil; b) identificar as possibilidades terapêuticas do brincar com foco na vulnerabilidade infantil; c) investigar os impactos do brincar no âmbito socioemocional das crianças. O estudo aprofunda o potencial pedagógico do brincar, oferecendo bem-estar que pode proporcionar segurança emocional.

PALAVRAS-CHAVE: Vulnerabilidade social; Pratica docente; Aprendizagem e Desempenho escolar.

ABSTRACT:

When it comes to school, there are several issues to be analyzed with the aim of improving the quality of education and the progress of students in all aspects. In this sense, the topic of social vulnerability is still little discussed in educator training, despite being a very recurrent problem that is perceived in everyday school life. Therefore, pedagogical practice must be aimed at meeting students' demands, including social vulnerability, which is a major challenge for the management team, as there is still much to be understood. It is essential to understand what social vulnerability actually is and what its consequences are for the learning and development of human beings, as it is often a reality experienced by many educational communities. Education in school and non-school institutions has the potential to clarify and guide the emotional security of children and adolescents. Based on this thesis, the research aims to describe the therapeutic potential of playing in a group of vulnerable children in a non-school institution. The specific objectives are: a) characterize the condition of child vulnerability; b) identify the therapeutic possibilities of playing with a focus on children's vulnerability; c) investigate the impacts of playing on children's socio-emotional sphere. The study deepens the pedagogical potential of playing, offering well-being that can provide emotional security.

KEYWORDS: Social vulnerability; Teaching practice; Learning and school performance.

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente social, onde a maioria das crianças passa a maior parte do tempo. Dentro de uma sociedade com vários problemas, como questões sociais, ambientais, econômicas e políticas, a escola é chamada a discutir diversos assuntos, como educação sexual e educação ambiental.

É fato que, mesmo sendo reconhecida a importância desses temas na rotina da sala de aula, muitas vezes a escola adota uma abordagem puramente conteudista, baseada apenas no livro didático, o que acaba transformando o conteúdo em algo isolado, sem conexão com a realidade. No entanto, mesmo que alguns temas possam causar desconforto a alguns profissionais ou até mesmo à sociedade, evitar discuti-los é privar os alunos de refletirem sobre a realidade em que estão inseridos, ignorando o papel da escola.

Além disso, se o propósito da educação escolar é a formação do ser humano, então são as necessidades humanas que determinam os objetivos da educação. Assim, o currículo escolar, a rotina e o planejamento devem ser baseados nessas necessidades (SAVIANI, 2004). E, embora não seja suficiente, a educação básica é uma condição necessária para o desenvolvimento crítico do aluno, permitindo o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas considerando os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Para isso, a escola precisa trabalhar na perspectiva dos contextos trazidos pelos

alunos, que fazem parte de sua realidade, sua formação como indivíduos e suas experiências familiares, nas quais estão incluídas situações de vulnerabilidade social. De acordo com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o termo "vulnerabilidade social" refere-se às pessoas que se encontram sob a proteção social básica.

Caso a situação de vulnerabilidade social das famílias seja agravada, essas passam a ser reconhecidas como famílias em situação de risco, destinatárias da proteção social especial. Contudo, todas as características mencionadas são comuns no contexto das escolas públicas brasileiras, principalmente nas realidades com maiores índices de desigualdades socioeconômicas, como é o caso da realidade maranhense. A sociedade tem enfrentado diversos problemas sociais e, consequentemente, esses problemas também fazem parte do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a questão da vulnerabilidade social torna-se um ponto de discussão relevante, uma vez que muitos professores se deparam com situações recorrentes desse fenômeno social em sala de aula. Isso acarreta dificuldades para muitas equipes gestoras no gerenciamento da dinâmica escolar e no atendimento às demandas decorrentes das situações vivenciadas pelos alunos.

Não apenas as escolas públicas, mas a maioria enfrenta diariamente situações como o abandono escolar; a indisciplina na sala de aula; as dificuldades de aprendizagem decorrentes da falta de acompanhamento dos pais; a falta de interação ou a interação excessiva; as dificuldades na fala; a repetência por faltas no ano letivo; e o acompanhamento de casos junto ao conselho tutelar. Esses problemas estão se tornando cada vez mais comuns na rotina escolar, devido ao aumento da população em situação de vulnerabilidade social. O interesse pela pesquisa em questão é motivado por experiências em uma das escolas envolvidas no programa de Residência Pedagógica-CAPES, do qual somos parte.

A referida escola tem uma comunidade discente com um índice considerável de indisciplina na sala de aula, abandono escolar, dificuldade na relação entre família e escola, alunos tutelados e comportamento dos alunos que reflete uma criminalidade presente no cotidiano. No entanto, apesar dessa realidade, a escola em questão não possui um levantamento de dados sobre quantos e quais são esses alunos, e quais situações são mais recorrentes. Nesse contexto, é importante compreender os impactos da vulnerabilidade social, se já existem ações para intervenção pedagógica e como a equipe gestora e o corpo docente enxergam essas situações e lidam com elas, buscando a inclusão desses alunos em suas práticas educativas.

DESENVOLVIMENTO

A questão da vulnerabilidade social ainda é pouco discutida na formação do pedagogo. Apesar de ser extremamente comum e percebida no cotidiano escolar, além de representar um grande desafio para a equipe gestora, ainda há muito a se compreender sobre o tema. É especialmente importante compreender o que realmente é a vulnerabilidade social e quais são suas consequências na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que muitas vezes é uma realidade vivenciada por várias comunidades de estudantes.

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DA FUNÇÃO DA ESCOLA

Há muitas discussões sobre a formação dos pedagogos, sobre as funções da escola e, consequentemente, do ensino. Em suma, o profissional é capaz de atuar em diversas áreas, sendo mediador do conhecimento e proporcionando reflexão ao indivíduo enquanto ser social, sendo o protagonista de sua própria história e agente da transformação na educação. Nesse sentido, Libâneo (2005, p.38-39) destaca.

O curso de pedagogia deve formar o pedagogo stricto sensu, isto é, um profissional capacitado para atuar em vários campos educativos para atender demandas educativas de tipo formal e não-formal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças no ritmo de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino.

Conforme evidencia o autor citado acima, o professor precisa proporcionar o conhecimento de diferentes realidades, indo além do seu próprio contexto. Nesse sentido, fica mais do que óbvio que, no que diz respeito à escola, esta deve considerar não apenas o que está além dos seus muros, mas também todas as questões que vêm dos portões da escola, ou seja, a realidade de cada aluno. Freire (1996, p.70) destaca a diferença entre ter o poder de "transformar/mudar o mundo" e ter o potencial de sensibilizar o aluno e instrumentalizá-lo para essa transformação, sendo este último o papel do professor. Ou seja, a prática docente é instrumento para a transformação das realidades. Em consonância com o papel do professor, trazemos como contribuição o que está disposto na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que a escola tem o dever de educar os alunos dentro dos princípios democráticos.

Além disso, os Parâmetros Curricu-

lares Nacionais, desenvolvidos pela secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) em 1998, possuem dois objetivos essenciais: 1) compreender a cidadania como participação social e política, bem como o exercício dos direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando diariamente atitudes de solidariedade, cooperação e rejeição às injustiças, respeitando o próximo e exigindo o mesmo respeito para si próprio; 2) assumir uma postura crítica, responsável e construtiva diante de diversas situações sociais, utilizando o diálogo como meio de mediar conflitos e tomar decisões coletivas.

Resumindo, a escola que busca o desenvolvimento completo do aluno e que promove habilidades além do conhecimento cognitivo precisa ter princípios orientadores autônomos para romper com o sistema em vigor, no qual o ensino está focado apenas na capacidade de ingressar no mercado de trabalho. Em vez disso, a escola deve formar tanto mão de obra qualificada quanto cidadãos que reflitam sobre a própria realidade e enxerguem possibilidades de mudança independentemente das dificuldades enfrentadas em todos os aspectos da vida humana.

Segundo Paulo Freire (1996), a escola desempenha um papel muito mais amplo do que simplesmente transmitir conteúdos: ensinar envolve compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Libâneo (1995, p.96) afirma que o "objetivo da escola, portanto, é garantir que todos tenham o conhecimento e as habilidades necessárias para dominar todos os campos da atividade humana, condição para a redução das desigualdades de origem social".

O objetivo principal da escola deve ser tanto a promoção da cidadania quanto a busca por soluções para os problemas sociais que infelizmente fazem parte do dia a dia devido às desigualdades presentes na sociedade. Um dos desafios mais significativos que a escola enfrenta é o alto índice de evasão escolar.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que crianças em idade escolar entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem.

Em síntese, qualidade “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar (DEMO, 1994, p. 19).

IMPLICAÇÕES DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Um dos efeitos mais comuns é o aumento da taxa de evasão e abandono escolar, o que preocupa tanto os professores quanto as equipes de gestão. Quando não há uma evasão completa, muitos alunos passam um tempo considerável sem frequentar a escola, e durante esse período o processo de aprendizagem é completamente afetado, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, onde os conteúdos são sequenciais e logicamente estruturados. No processo de alfabetização, por diferentes motivos, como questões econômicas, de saúde ou familiares, muitas vezes o aluno acaba perdendo conteúdos e comprometendo sua aprendizagem. Essa é a realidade de muitos estudantes das escolas públicas, que deixam de ir à escola por falta de meios econômicos para se deslocar ou por não terem um adulto para acompanhá-los no trajeto. Muito se discute sobre a obrigatoriedade da educação gratuita e vagas para todos, porém é necessário não apenas oferecer, mas também garantir a permanência dos alunos para que haja uma educação de qualidade.

A Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (2005) mostra que: A proteção social de assistência social se ocupa das vitimizações, fragilidades, contingências, vulnerabilidades e riscos que o cidadão, a cidadã e suas famílias enfrentam na trajetória de seu ciclo de vida por decorrência de mposições sociais, econômicas, políticas e de ofensas à dignidade humana (BRASIL, p. 16).

A Associação Nacional de Obras Assistenciais (ANOA) esclarece que o atendimento às famílias em situações de vulnerabilidade social, classificado dentro da proteção social básica, ou seja, as medidas preventivas, requer a participação da escola não apenas na compreensão dos contextos de vulnerabilidade, mas também na capacidade de implementar ações preventivas, de identificar e intervir. Como aponta Vasconcelos (2015, p. 9):

A realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social, os espaços educativos, que os atendem, [...], requer desenvolvimento de uma educação que caminhe no sentido da atividade, de modo a posicioná-los como cidadãos incluídos, mediante uma Pedagogia comprometida com a mudança social e com foco nos direitos humanos. [...] pensar a educação para a emancipação/ inclusão social, o que acreditamos ser indispensável aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, passa por uma reflexão, que coaduna com a necessidade de se construir no interior dos espaços educativos, principalmente, o escolar, processos, valores, relações, comportamentos, acesso a conhecimentos históricos e culturais que apontem para a superação da injustiça, do medo paralisante e da violência imposta pelos sistemas de exclusão. Que nestes se promova um ensino que tenha sentido social, que resulte em

ações conscientes e permitam por esta dinâmica a transformação dos sujeitos (p. 94).

O direito à educação de qualidade está relacionado a outros direitos, uma vez que são necessários meios adicionais para o acesso, além das condições para a aprendizagem e das habilidades inerentes ao desenvolvimento humano, como questões emocionais e fragilidade dos vínculos afetivos nos ambientes sociais em que o aluno convive, as condições de alimentação em sua casa, a moradia; todos esses aspectos terão impacto no desempenho escolar.

o Estado teria como responsabilidade de “eliminar” ou “reduzir as desigualdades”. O autor encerra seu trabalho escrevendo sobre vulnerabilidade de forma similar ao modo que o termo é incorporado na área da saúde: Como confirmado pela tese, os vulneráveis à renda são estreitamente conexos aos vulneráveis à educação de base. A análise desse movimento possibilitou demonstrar, dentre outros, que os grupos sociais destituídos das capacidades e das necessidades materiais básicas, apresentam uma imunidade muito baixa para o enfrentamento das adversidades da vida. Uma vez expostos, tornam-se vítimas fáceis da criminalidade, do envolvimento no mundo do tráfico e do consumo de drogas, além de toda espécie de agressões, esgarçando cada vez mais o degradado tecido constitutivo da sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2015, p. 237).

Embora seja necessário que o Estado intervenha para enfrentar questões sociais e implementar políticas públicas para a infância e juventude, que visem melhorar o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos escolares, a escola pode e deve realizar trabalhos com o objetivo de contribuir para lidar com essas questões mencionadas, seja por meio de projetos educacionais, atividades recreativas ou palestras. No entanto, o objetivo é promover nos alunos a aprendizagem e medidas preventivas tanto em relação à evasão escolar quanto ao uso de drogas, gravidez na adolescência, envolvimento com a criminalidade, entre outros. De acordo com Abramovay (2002, p. 29):

Ao contrário da situação de bem-estar, apresenta-se a vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.

A vulnerabilidade social afeta a vida das pessoas em todas as fases do desenvolvimento. Durante a infância, as vulnerabilidades estão relacionadas à falta de cuidados, falta de acesso à saúde ou abandono. Infelizmente, esses problemas não se limitam apenas à infância, mas também são frequentes durante a adolescência. Sapienza e Pedromônico (2005, p.210) confirmam essa afirmação:

Por exemplo, a adolescência é um período vulnerável para muitos, pois é uma fase do desenvolvimento em que ocorrem mudanças físicas e psicológicas; é quando o indivíduo começa a tornar-se independente dos pais e dar mais valor aos pares; é também quando o indivíduo quer explorar uma variedade de situações com as quais ele ainda não sabe bem como lidar. Assim, um adolescente pode não saber ou não conseguir dizer não a um colega que ele admira e que está lhe oferecendo drogas.

No que diz respeito ao abandono, ele se manifesta de diversas maneiras. Existe o abandono disfarçado, que ocorre na prática, mas não é expresso nominalmente. É um tipo de abandono doloroso, pois, mesmo que não seja evidente, as crianças aparentam ter uma família, mas não possuem um vínculo afetivo de cuidado, proteção e responsabilidade, já que a mãe e/ou o pai não assumem efetivamente o seu papel. Essas problemáticas se estendem até a adolescência, resultando em mais adversidades sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa prevê a capacidade de estabelecer uma conexão entre questões problemáticas ligadas à pedagogia social e às práticas docentes relacionadas ao contexto social, com o objetivo de buscar a intervenção pedagógica preventiva. A pedagogia tem avançado no desenvolvimento de estratégias para lidar com desafios enfrentados pela comunidade em situação de vulnerabilidade social. Muitas crianças e adolescentes em idade escolar estão fora da escola. Aqueles que frequentam estão "presos" à instituição apenas para usufruir dos benefícios do governo, como é o caso do programa Bolsa Família, que busca incentivar a permanência escolar e garantir a sobrevivência familiar. Segundo Silva et al (2009, p.54).

Atualmente, a Pedagogia Social parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis. O trabalho do educador social emerge, pois, como uma necessidade da sociedade industrializada, enquanto nela se desenvolvem situações de risco e mal-estar social que se manifestam nas formas de pobreza, da marginalidade, do consumo de drogas, do abandono e da indiferença.

Em relação ao conceito de exclusão social, Castel (2000, p. 32) afirma que as ações tomadas para combater a exclusão

substituem as políticas sociais mais amplas, com propósitos preventivos e não apenas reparadores, cujo objetivo seria controle, principalmente, dos elementos de desassociação social.

Nessa perspectiva, a fim de garantir realmente a existência de uma educação pública de qualidade, é necessário que a escola tome as medidas adequadas em relação à vulnerabilidade social. Dessa forma, é fundamental que não se mantenha em vigor a ideia de que apenas escolas particulares oferecem uma educação de qualidade. Muitas vezes, esse discurso acaba se tornando um meio de segregação causado pela própria escola. Além disso, a falta de parceria entre a família e a escola contribui para que a comunidade escolar assuma, em sua maioria, um papel passivo de esperar que haja diálogo com as famílias dos alunos. Com isso, não se rompem as barreiras existentes na escola, que não é vista como parte integrante da comunidade, perdendo assim o seu apoio para que a tão essencial parceria seja estabelecida de fato.

Assim, a escola, por se tratar de um espaço da comunidade, onde convive uma grande quantidade de crianças que pertencem à comunidade estudantil e convivem diariamente durante a maior parte do tempo, é uma instituição que exerce forte influência em vários aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes, assim como a família.

Portanto, essas duas instituições (família e escola) desempenham um papel crucial na formação humana e na educação. Sopelsa (2000, p.34) argumenta que "desde o nascimento até a morte, o ser humano está sujeito a influências das pessoas, da sociedade e do mundo, e reage a essas influências de acordo com as bases que foram estabelecidas ao longo de sua existência, através de suas experiências e sentimentos".

As crianças que crescem em ambientes desfavoráveis, testemunhando ou sofrendo práticas violentas no seio familiar e com pouca estimulação por parte dos pais, tendem a ter seu desenvolvimento prejudicado e a serem influenciadas pelas influências negativas que lhes são impostas pelo meio em que estão inseridas (conforme Vygotsky, 1989). Dessa forma, a maioria das crianças apresenta na escola comportamentos semelhantes ao que vivenciam em casa, principalmente quando provêm de famílias que enfrentam situações de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resumidamente, de acordo com o estudo teórico realizado até este estágio de desenvolvimento da pesquisa, muitas pistas indicam que a violência na escola e a indisciplina na sala de aula representam um dos principais desafios enfrentados pelos professores na atualidade. Infelizmente, muitos desses alunos estão em situações de vulnerabilidade, conforme explicado por Vygotsky, e infelizmente acabam refletindo a realidade trazida de seus contextos familiares.

Muitas vezes, o professor desconhece essa realidade e acaba rotulando o aluno com diversos apelidos, deixando-o em segundo plano na sala de aula. Ao tecer críticas diante da turma, essas e outras práticas, de certa forma, acabam reprimindo o aluno e gerando repulsa pela escola, já que ele já está fragilizado pelas situações de vulnerabilidade vivenciadas fora da sala de aula.

De acordo com uma pesquisa conduzida por Ferreira e Marturano (2002, p. 40), crianças com problemas de comportamento são mais sujeitas à agressão física por parte dos pais; seu relacionamento com os pais é muitas vezes descrito como distante ou conflituoso, e elas recebem mais suspensões na escola. Isso demonstra claramente o quanto a vulnerabilidade das crianças e adolescentes, no âmbito familiar, social e comunitário, faz parte do contexto escolar, já que o aluno não pode separar essas esferas, uma vez que elas são parte integrante de sua vivência como ser humano, em constante processo de construção.

É imperativo que o professor tenha esse entendimento e interesse pelo aluno, pela realidade em que ele está inserido. Enfrentar as diversas dificuldades é uma tarefa árdua, porém, o primeiro passo é buscar maneiras de levar esses alunos a refletirem, dando-lhes a possibilidade de mudar a realidade em que vivem.

A soma de todos os aspectos mencionados pelo autor resulta na aquisição de conhecimento significativo e não apenas conteudista, uma vez que esse não é o único papel desempenhado pela escola. Em relação ao fato de que o corpo docente precisa lidar com as questões de vulnerabilidade social no contexto escolar, é importante ressaltar que, infelizmente, em muitos casos, ocorre a concepção do professor de que os alunos não têm interesse em aprender e, ainda pior, que são incapazes de aprender. No entanto, de acordo com Silva (2001, p.69), "a capacidade intelectual dos alunos, conforme avaliada pelos professores, acaba sendo determinada pela rotulagem que os professores aplicam a eles. Essa rotulagem é amplamente influenciada pela classe social dos alunos".

Em concordância, Grigorenko e Sternemberg (2003, p. 29) observam que estão conectados, ao passo que uma criança, para aprender, deve estar em bom estado físico, psicológico e social para se desenvolver plenamente. Segundo Coll (1994, p.103), os processos de ensino/aprendizagem na esco-

la são, essencialmente, interativos, com três elementos principais: o aluno, que está em processo de aprendizagem; o objeto ou objetos de conhecimento, que constituem o conteúdo da aprendizagem; e o professor, que desempenha o papel de ensinar com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a aprendizagem deve levar em consideração a realidade do aluno, e o professor precisa possuir um olhar atento para despertar estímulos e reflexões sobre a realidade e a possibilidade de mudança.

No entanto, temos expectativa de encontrar na realidade escolar reflexos desse cenário, que são as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores. Ao analisar, nosso objetivo é refletir sobre a importância de considerar a realidade dos alunos, seus contextos e suas dificuldades, que são parte fundamental de seu processo de desenvolvimento e devem ser levados em conta na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/14829397/80861882/name/Juventude+e+violencia+- +miriam+Abramoway.pdf Acesso em 20 de Janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. Norma operacional básica. Sistema único de assistência social – SUAS. BRASÍLIA: Julho de 2005

BRASIL. MEC – Coordenação de educação Infantil – DPEIEF/SEB – Revista CRIANÇA – do professor de educação infantil. Brasília, DF, nº 42, dez/2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da aprendizagem. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1979COLL, César. Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 1994.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M B; BOGUS, L;

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas, Papirus, 1994.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. Psicologia: Reflexão e Critica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Escola Vivida, Escola Projetada, 2ª Edição, Campinas, SP: Papirus, 1995.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. Crianças Rotuladas- O que é Necessário Saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. - 13. ed. São Paulo, Ed. Loyola,1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, José Izecias. Vulnerabilidades e superação da desigualdade educacional no Brasil: Goiás em análise. 2015. vi. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SAPIENZA, Graziela, PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, mai./ago., 2005, p. 209-216. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf Acesso em 16 de Janeiro de 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Roberto da Silva, SOUZA NETO, Clemente de, MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOPELSA, Ortelina. Dificuldades de Aprendizagem: respostas em um atelier pedagógico. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva. Políticas Públicas e atendimento educacional: o papel da Casa Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social. 2015. vi. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas, 2015.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A DESCOBERTA DO MUNDO PELA MORDIDA: COMO LIDAR COM ELA?

GISELE SOUZA SEABRA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo nortear pais e educadores na complexa e desafiadora tarefa de educar. Ao ingressarem nas escolas de Educação Infantil, os bebês e crianças pequenas ampliam seu círculo social para além da família. O ambiente escolar configura um espaço privilegiado para o desenvolvimento emocional, cognitivo e afetivo da criança. Nesse aspecto, os pequenos terão a difícil tarefa em adaptar-se a esse novo lugar, interagir e estabelecer vínculos com novas pessoas, tanto adultos como crianças. Durante a descoberta do seu lugar, a constituição de sua identidade, pequenos e pequenas vão explorando e testando possibilidades. Na ânsia de estabelecer comunicação, na urgência de satisfação de seus desejos (atenção, brinquedo ou mostrar insatisfação e contrariedade) usam o que tem mais habilidade, a boca. Utilizada desde o nascimento, a boca é o meio por onde o bebê compreende o mundo, é alimentado, tem contato com a mãe, brinca. Assim a mordida não é intencional, mas uma reação ao momento, a situação vivenciada, vista pelos pequenos como uma forma imediata de resolução de conflitos. Para haver mudança de comportamento, pais e educadores devem nortear e agirem de forma estratégica, considerar a razão da mordida, analisar o contexto e realizar ações como recursos e materiais adequados para a estimulação da fase oral e propostas pedagógicas que promovam aos pequenos outras formas de comunicação. A ação conjunta entre família e escola é o aporte que os pequenos necessitam para superar a fase das mordidas.

Palavras-chave: Fase oral; Mordidas; Ambiente Escolar; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A fase oral é uma etapa fundamental no desenvolvimento infantil, à medida que as crianças exploram o ambiente ao seu redor, essa fase desempenha um papel crucial em seu desenvolvimento sensorial e cognitivo. No entanto, as mordidas são frequentemente um aspecto desafiador, tanto para os pequenos e pequenas, quanto para os adultos que os cercam. Esse artigo visa aprofundar nossa compreensão da fase oral infantil, destacando as razões por trás das mordidas e oferecendo orientações práticas para lidar com os acontecimentos ocorridos nesse contexto de maneira construtiva, respeitosa e empática.

Este artigo busca compreender a fase oral das crianças pequenas, com foco especial nas mordidas que ocorrem durante esse período. Por meio de uma abordagem que combina estudo observacional, conversas com pais, cuidadores e educadores, e revisão da literatura, nosso objetivo é investigar as principais razões por trás das mordidas, analisando fatores como desenvolvimento emocional, comunicação não verbal e interações sociais. Ao final, pretendemos fornecer orientações práticas e baseadas em evidências para lidar com as mordidas de forma positiva, visando promover um ambiente seguro e saudável para o desenvolvimento infantil.

De acordo com Venezian; Oliveira; Araujo, (USP, 2009) o estudo contribui como uma fonte valiosa de insights e orientações para lidar com essa fase do desenvolvimento infantil, especificamente no que diz respeito ao comportamento de morder. Ao explorar as causas subjacentes e os significados por trás das mordidas realizadas por crianças pequenas, destaca-se a importância de abordagens sensíveis e empáticas para compreender e responder a esse comportamento desafiador. Ao adotar uma perspectiva que reconhece a mordida como uma expressão de necessidades emocionais e sociais não atendidas, a literatura oferece estratégias práticas e baseadas em evidências para pais, cuidadores e educadores visando promover um ambiente seguro e saudável para o desenvolvimento infantil. Assim, ao final deste artigo, espera-se não apenas fornecer uma visão abrangente sobre o tema, mas também inspirar abordagens positivas e respeitosas para lidar com a fase oral infantil, especialmente no contexto das mordidas.

POR QUE AS MORDIDAS ACONTECEM?

Até o momento da fala, as crianças utilizam outros meios para se comunicar. A mordida é uma delas. Na fase oral, assim denominada pelo pai da psicanálise, Sigmund Freud, os pequenos manifestam suas emoções por meio do corpo e, até os dois anos de idade, a boca é o que mais proporciona descobertas. Essa fase é quando se tem a presença da mordida.

O bebê tem a sua primeira experiência com o mundo por meio da boca, no contato com o seio materno, a chupeta e a mamadeira, que lhe proporcionam além do prazer de saciar a fome e acalmar-se, descobrir as sensações externas por ela. Por isso, na fase oral é comum levarem tanto as mãos e os pés à boca, como também vários objetos. Dessa forma, ela explora o mundo pela boca.

Observando um bebê, pode ser percebido como ele experimenta, explora, as várias texturas e consistências. Essas situações tornam a boca uma parte do corpo muito sensível, e cada vez mais a curiosidade aflora essa sensibilização. Além de monitorar o comportamento dos pequenos, pais e educadores devem se atentar às mordidas para evitar que se machuquem ou que engulam algo que possa trazer riscos à saúde.

Quando ocorre a mordida em um coleguinha, por exemplo, ela não quer agredi-lo, mas obter aquele objeto que o outro está no momento ou apenas quer alguma atenção para si. Por isso, segundo Jean Piaget, essa etapa sensório-motora é marcada por um movimento de ação e reação, uma vez que o pensamento e a curiosidade de explorar os ambientes está à frente da maneira que a linguagem irá se manifestar e se expressar por meio do corpo, se tornando algo muito natural. Isso leva os pequenos a utilizarem as mordidas em diversas situações, avaliando como o meio irá reagir. Essa ação pode acarretar a facilidade em conseguir algo que gostariam e talvez até mesmo ver como o outro se comportará.

Há vários significados atribuídos à mordida, onde são compostos por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual. As influências e as interações entre os sujeitos com quem convivem, tanto dentro da escola como com seus familiares. Como por exemplo, a mordida sendo motivada pelo próprio desenvolvimento biológico nesta idade, como é o caso do surgimento dos dentinhos que provocam coceira e irritação. Ou também quando ainda não consegue verbalizar, e tenta comunicar-se por meio das mordidas. Desta forma, a mordida pode ser entendida como uma tentativa em transformar em palavras aquilo que deseja, entretanto, dependerá da forma como o adulto interpretará e lidará com a situação, para que seja atribuído ao simbólico (VENEZIAN, OLIVEIRA, ARAUJO, 2009).

Para Freud (1856-1939) ao tomarmos decisões, ainda que sejam de pouca relevância, deve-se avaliar os prós e contras. Em assuntos que requeiram maior atenção, a decisão deverá vir do inconsciente, um lugar profundo dentro de nós, as profundas necessidades da nossa natureza.

As intervenções pedagógicas podem ser trabalhadas com a criança, para cada uma ao seu modo poder entender como o seu lugar na sociedade tem seus desafios e aceitações. Porém, não se pode esquecer que o lugar dado a mordida, ainda é um meio da linguagem oral que aquele pequeno está usando para ser escutado e entendido, para sanar as suas necessidades. Apesar de nem sempre ser encarada assim por alguns adultos, principalmente no ambiente escolar quando ao ingressarem na educação infantil, começam as primeiras mordidas.

O desenvolvimento sensório-motor (Piaget, 1896-1980) é compreendido como uma fase em que as crianças pequenas testam seus reflexos e movimentos, começando pela boca. As intervenções pedagógicas voltadas para ampliação da percepção de mundo, muito tem a contribuir nesse estágio, uma vez que possibilitar aos pequeninos a experimentação de outros órgão sensoriais, com atividades de manipulação, olfativas, gustativas e sonoras contribuirão para o aumento de repertório e outras formas de compreensão da sociedade a qual fazem parte.

Partindo de todas essas informações e constatações, uma reflexão é constante para todos os que educam, pensarem maneiras para que agueles que estão diariamente em sua visão possam ter uma melhor adaptação e aprendizagem do que as gerações anteriores com suas dificuldades e barreiras. Essas simples questões de comunicação, levaram muitos anos para serem compreendidas.

A potencialidade da infância está justamente no fato da riqueza e qualidade das ofertas de aprendizagem. Possibilitar aos bebês e crianças maior aproveitamento do espaço escolar a partir do tempo que ali ficarão. Espaços amplos, porventura arborizados, materialidades com diversas estruturas, texturas e formatos, são espaços educativos favorecedores de aprendizagens e desenvolvimento. Em contraponto há ainda espaços pequenos, pouco ou quase nenhum espaço externo arborizado, salas com muitas crianças e brinquedos industrializados, cenário pobre em potencialidades, mas rico em possibilitar incidentes com mordidas.

O QUE ESTÁ POR TRÁS DA AÇÃO DE MORDER?

Uma mordida é esperada no momento do desenvolvimento, mas há casos mais crônicos e a mordida será vista como uma maneira de expressão, como um sintoma quando estamos doentes e através dele conseguimos descobrir o que pode estar errado, se articulando como um sintoma na Psicanálise. Esse sintoma é uma via que a criança encontra para dizer sobre o que deseja, ou quando algo não vai bem. Faz parte da constituição do sujeito, todo esse processo de autodescoberta, quanto o que passa ao seu redor e o que se espera dele.

Em casos em que somente quer se expressar ou só consegue pela mordida, repetindo o ato cotidianamente, isso pode ser visto como sintoma, um recurso que infantes utilizam para demonstrar o que estão sentindo. Casos assim, requerem dos adultos a criação de oportunidades e estratégias, para lidar com o problema, como reuniões interdisciplinares para discutir situações

ocorridas em sala, a criação de projetos pedagógicos com brincadeiras que trabalhem essas questões, conversas com os responsáveis dos pequenos para entender a dinâmica e realizar as parcerias devidas.

A prática do educador, mesmo sabendo do quanto é comum o processo de mordida, deve estar pautado em realizar ações estratégicas com o objetivo de minimizar os episódios, como também que haja mudança de comportamento, já que aquele que está mordendo vai ensinar aos demais e, aquele que antes não mordia passa a ser o mordedor, virando um ciclo difícil de ser interrompido no ambiente escolar.

Com a alta porcentagem de crianças em sala de aula, e as várias práticas de convivência em sociedade, esses momentos dificultam a continuação das atividades. No entanto, isso suscita certas reflexões: - Qual o motivo da mordida? - O que esse ato revela? Entre tantas respostas cabíveis, um motivo relevante é a descoberta do próprio corpo e do outro, como também, a utilização do gesto (mordida) para comunicar-se devido à falta de linguagem verbal.

Desde o aparecimento da dentição, até por volta de 1 aos 3 anos, eles terão a tendência a explorar através da boca tudo que está ao seu alcance, para descobrir sensações, texturas e movimentos. Um exemplo diário é a disputa pelos brinquedos, na qual o bebê morde o amiguinho querendo o mesmo objeto. Neste instante, o educador entra com o recurso da comunicação dizendo que essa não é a melhor forma de conseguir o que deseja, apresentando um outro objeto ou brinquedo, que ele se interesse, mostrando que há outras formas de lidar com suas vontades. Podendo ainda, de uma forma sútil trazer o caminho necessário para agir socialmente.

Não é apenas durante o ato que se deve ter a ação para evitar que aconteça, dizendo

“Não faça isso!". Mas, as leituras, brincadeiras e dramatizações podem trazer o viés de cuidado e carinho, demonstrando aos pequenos que a mordida não é algo agradável e bem aceito socialmente. Pais e educadores devem ensinar outras formas de expressão para que bebês e crianças pequenas consigam compreender a existência de outros meios de comunicação e a resolução de conflitos, além de suas arcadas dentárias. Seja um desconforto no corpo ou um objeto fora do seu alcance, que a criança consiga perceber que esta pode ser uma nova oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Segundo Heloysa Dantas (1990), na fase oral a criança testa os limites do próprio corpo para descobrir o dela e o do outro. Os dentes estão nascendo e essa evidência faz da boca um órgão ainda mais exploratório.

Outro ponto a ser relatado, seria as questões vividas em casa que geram certos desagrados neles que até mesmo os pais não têm ciência sobre a questão e, quando chegam na unidade escolar, podem ter novas situações que gerem desconforto e insegurança. Como o primeiro dia de aula, onde eles não estão habituados com o local e a maneira que se tem para comunicar será nos tapas e nas mordidas para aquilo que deseja.

Uma atividade pedagógica que resultaria em uma boa descontração e melhoraria da função na fase oral, seria atividade com argila, em que se trabalha toda a função instintiva e corporal da criança, primeiramente a boca e depois todo o restante do corpo, acaba sendo uma ação pedagógica eficaz.

Com as adaptações e a constante evolução, a criança vai construindo sua identidade, não sabendo qual o seu papel na sociedade e o motivo para estar naquele ambiente, sem o alcance daqueles que se sente confortável e aprendendo a lidar com o próprio corpo, explorando as potencialidades que o ambiente oferece. Esse é um dos mais diversos contextos para os bebês se sentirem dessa forma, onde uma nova fase da vida pode se transformar um comportamento recorrente e dificultar entre vários aspectos, a parceria e confiança entre pais/responsáveis e a equipe pedagógica.

Nesse ponto, sendo uma situação um tanto quanto comum nos ambientes, um entendimento por parte de todos os envolvidos é essencial para haver dinâmicas e atividades para melhorar e ampliar os resultados almejados. Todavia, não é uma certeza de eficácia logo de início, mas auxiliará que as ocorrências diminuíam, sendo primordial adotar sempre novas estratégias e um constante diálogo entre todos os envolvidos, discutindo o assunto cotidianamente e abertamente para a compressão e apoio de todos. Por isso, a importância de verificar quando esse processo de usar a boca está acontecendo ou em vias de acontecer, para início das ações.

Havendo maior tempo do que o habitual nessa fase, uma avaliação com um profissional qualificado para auxiliar os responsáveis e todo a equipe pedagógica é importante para a compreensão se há outro ponto além do normal no comportamento oral das crianças.

Nem sempre a mordida tem a intenção de agredir o outro. Algumas tem na mordida demonstração de afeto, devido alguns pais brincarem com os pequenos em casa com as ditas, mordidas de amor. Outra questão que requer atenção é a observação se as necessidades básicas foram contempladas, o sono; a fome; a hidratação. Outro ponto vem logo depois, se o seu emocional está abalado por alguma situação na escola

ou em casa, ou até mesmo se as propostas de atividades estão sendo proveitosos para ela.

Os pequenos demonstram suas instabilidades emocionais por meio de gestos e comportamentos, o que requer de pais e educadores uma observação constante e atenta as suas manifestações. A escuta atenta e sensível as necessidades, pode e muito, diminuir e até mesmo suprimir, a cultura de mordida em sala de aula. Para tanto, pais e educadores têm que alinhar a conduta e discurso com os pequenos, dessa forma, o jogo de apontar os negligentes e culpados só potencializará o desconforto ainda maior a questão em si.

Para Vygotsky (1896-1934), o aprendizado pressupõe uma natureza social, um processo pelo qual as crianças interagem e recriam a vida cotidiana a qual estão inseridas. No brincar ela representa e traz à tona suas emoções e sentimentos a partir dos símbolos culturais que foi apresentada.

Um bom meio de propiciar a participação social cada vez mais para as crianças pequenas, requer atividades que prendam a atenção, que agucem a curiosidade, promovam a motricidade nos espaços internos e externos, que auxiliem a evitar situações fora de controle. Tanto no ambiente escolar quanto em suas residências, possivelmente se ela ficar por vários períodos sem uma atividade adequada à sua idade, as mordidinhas tendem a aparecer. Isso gera ações que todos os responsáveis por ela devem tomar não importa o local, para que não ignorem ou simplesmente haja com aceitação.

A culpabilização também não é um caminho adequado. Como se as pessoas incumbidas de cuidar da criança não deram a devida atenção ou não cuidaram adequadamente; em muitas situações pode acontecer algo totalmente inesperado. Como por exemplo, em uma situação em que alguém da equipe pedagógica chegou para relatar algo, ou até mesmo um outro coleguinha que está chorando ao ser atendido, nesse momento, pode acontecer a mordida. Estigmatizar o bebê ou criança também não é adequado, reforçando a conduta errônea e disseminando a cultura da mordida. Na verdade, ações práticas trazem resultados mais positivos do que a orientação oral do “não pode!”

Um exemplo corriqueiro, bebês quando passam a frequentar instituições escolares, chegam chorosos, são acolhidos de forma calma e tranquila, e, logo quando desenvolvem a arcada dentária, começam a deixar suas marquinhas nos colegas mais próximos, criando uma agitação incomum no ambiente e desenvolvendo esse hábito também nos outros bebês. Para conseguir entender o motivo desse ciclo entre eles e evitar as próximas vítimas e consequências, é necessário criar intervenções que atuem no cerne da questão. Brincadeiras, histórias, dramatizações são recursos muito eficazes nessa situação.

Qual criança gosta de ser mordida? Como comunicar a família mordidas recorrentes? São momentos desconfortáveis, mas o diálogo e parceria entre educadores e familiares é primordial para a elaboração de ações e estratégias para lidar com essa fase tão peculiar de desenvolvimentos dos bebês. Por isso, descobrir novas formas de expressão e comunicação de vontade, bem como desconforto e irritação. Começar a nomear e dar sentido as emoções e frustações auxiliam na construção da comunicação dos pequenos. Com o tempo, as mordidas vão diminuindo, a cultura de interação e descoberta vai ganhando novo sentido e formato, brincadeiras com os bonecos e outras materialidades e exploração dos outros sentidos, além do paladar.

A construção de novos aprendizados, auxilia os pequenos sobre o entendimento de que usar a mordida, empurrão ou qualquer outra forma de agressão é uma atitude incorreta. Conforme forem entendendo e percebendo que para conseguir o alvo do seu interesse, uma comunicação gestual como apontar ou balbuciar é mais efetiva.

Nos momentos em que as crianças estão mais abaladas emocionalmente, como tristes, contrariadas ou irritadas é mais difícil conter o extravasar das emoções: mordidas e empurrões. Logo, entendendo que cada criança tem à sua maneira de se comportar, entender o ambiente em que está inserido e lidar com suas frustrações, o educador pode promover atividades motoras e sensoriais para ajudar a melhorar o convívio social, ensinando como agir em cada situação.

A consciência da linguagem e da experiência social ocorrem surpreendentemente de forma simultânea, para Vygotsky (1896-1934) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem por meio da experiência sociocultural a criança vai desenvolvendo e se apropriando dessa forma de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um bom início de pensamento para essa conclusão é a importância de não “rotular” a criança como o “mordedor”, podendo até mesmo intensificar esse tipo de comportamento, já citado anteriormente que mesmo pequenos, conseguem entender quando falamos e agimos perto deles. Desta forma, a melhor maneira de como agir é entender o que levou a criança a fazer isso e especialmente se isso ocorreu em outros ambientes em que não está acostumada a estar, como passeios ou espaços escolares.

Para entender e facilitar a compreensão dessa situação, questionar ao que mordeu e ao que foi mordido o que aconteceu para chegar nessa situação. Explicando de forma firme e gentil para que todos os pequenos possam entender, mostrar a marca na pele, que o amiguinho está chorando, que a mordida causa dor.

A correta postura do adulto frente à situação, vai ajudar na compreensão e que os pequenos passem a não repetir essa ação. Em seguida, não deixar de transmitir preocupação e gentileza desviando a atenção da criança que sofreu a agressão e reforçar para aquela que fez a agressão que isso não resultará em mais atenção. Por esse sentido, se essas ações forem de maior relevância para algum tipo de desconforto ou estimulação na área da dentição, mostre algum brinquedo ou objeto macio e que seja apropriado para morder. Para o “pai da psicanálise" essa relação de ensinar e mostrar o correto é uma construção social.

De acordo com a psicanálise, aprendemos o que podemos suportar (Freud, 18561939), porém mais que isso, também o que se deve evitar. A psicanálise diz respeito ao que deve ser eliminado. Regras tácitas sociais de comportamentos e condutas toleradas e as que devem ser extirpadas da sociedade.

Com atividades que exerçam a comunicação e o engajamento favorece aos pequenos a expor com maior facilidade os sentimentos, e consequentemente reforçar as melhores formas de se expressar e ser compreendido. E aqueles que já fazem uso das palavras, incentivar ainda mais para que as outras busquem esse exemplo para se expor, uma vez que as crianças tendem a imitar as pessoas do seu círculo de convivência.

Outro ponto, é quando no momento do sono a criança está muito agitada, demora para dormir e não descansa devidamente, se tornando um período insuficiente para o seu descanso a hora do sono. Em casos como esse, o melhor é verificar com os responsáveis como é a rotina dela em relação ao sono, sendo uma opção para ela dormir mais cedo. Com isso, evita-se que gere estranheza ao ambiente escolar juntamente com a irritação por parte dela de não conseguir ter o seu descanso de forma adequada.

A mudança na rotina não pode acontecer de forma brusca, tanto no sono como em outros quesitos, a alteração deve acontecer gradualmente, ir aumentando o momento da soneca periodicamente aos longos dos dias, até atender a necessidade da criança.

Há casos que incorporar outros elementos a rotina, já dão conta de resolver certos entraves, como uma música ambiente ou ler um livro acalme as crianças, sinalizando o momento de dormir. Outras precisam de momentos mais ativos e utilizar toda a sua energia infantil, e isso nada tem a ver com o sono insuficiente, pois quando a agitação não resulta em déficit, a ação da mordida tem grande potencial de ocorrer. Atividades que envolvam movimentos ao ar livre, como dançar, correr, saltar e pular, acalma essa agitação.

Bebês e crianças pequenas têm a necessidade de explorar vários ambientes, pois estão construindo seu repertório de mundo, conhecendo e descobrindo possibilidades. Consequentemente exigem uma grande demanda de atividades externas sendo muito importante o constante contato com a natureza e o que ela pode oferecer para os pequenos. Uma nova perspectiva de seres vivos diferentes, como uma lagarta ao invés de um cachorro, ou até mesmo caminhar pela grama e sentir as novas texturas. É uma prática que a maioria dos pequenos não tem em casa, e por viver em um ambiente fechado pode causar cada vez mais irritabilidade.

A partir do olhar sensível para a infância, o desenvolvimento infantil pode ser estimulado por meio de materialidades variadas, propiciando benefícios emocionais e sociais aos infantes. Nesse ambiente, a imaginação é nutrida a aflorar cada vez mais, contribuindo para brincadeiras criativas e divertidas. Com essas várias experiencias, observa-se a diferença de comportamento da criança que tinha o hábito de morder incessantemente, com a afinidade ao meio natural é possível perceber o gosto em aprender novas possibilidades comunicativas.

Do mesmo modo que a elas podem se sentir desconfortáveis num ambiente diferente do que está acostumada, é importante haver a interação e envolvimento da família em todas as práticas e atividades com as crianças. Não deixando de participar quando solicitado por algum processo que os pequenos estejam passando ou até mesmo quando envolvido em alguma ação com outro coleguinha.

Uma outra vertente de relevância, vem com a aprendizagem do compartilhamento de objetos e brinquedos, favorecendo a ocorrência de mais brincadeiras e cada vez menos incidentes. O compartilhamento pode acontecer com duas crianças ao mesmo tempo, aprendendo a brincar juntos com o mesmo objeto. Pode acontecer com um tempo determinado para cada criança brincar de uma maneira justa e suficiente. Objetos parecidos, estrutura ou cores semelhantes a fim de evitar disputas desnecessárias. Por vezes, mesmo com todas essas ações, ainda acontece um incidente ou outro.

Depois de educadores e pais alinhados no entendimento das questões relativas a essa fase de desenvolvimento dos pequeninos, qual o contexto da mordida, o que leva a criança a morder, começa as ações

práticas dos procedimentos adotados quando acontecer.

Entender o motivo da mordida, o que foi favorável a ocorrência pode prevenir que aconteça futuramente, mas e ao fato realizado, como proceder? Além de acalmar a criança que foi mordida, precisa-se verificar o grau da mordida, realizando estratégias para aliviar a dor no local e auxiliar a criança que mordeu sobre a situação e as consequências do ato.

Em outras palavras, conduzir a situação com calma e serenidade, pois as crianças não têm maturidade para averiguar a situação e mensurar a dimensão de seus atos, nesse caso ânimos exaltados em nada vão contribuir para a resolução da questão. Levar a criança para um local mais afastado para verificar o local da dor e em seguida colocar uma compressa com gelo para auxiliar na diminuição da dor e o local não ficar escuro (hematoma). Informar aos responsáveis tanto daquela que praticou a ação quanto a que foi submetida ao incidente, o que aconteceu e explicar todo o processo realizado, pedindo a compressão e entendimento, esclarecendo medidas adotadas para possíveis repetições.

Concluindo – se que toda essa evolução requer o entendimento de toda uma comunidade, tanto dos responsáveis quando da equipe pedagógica, independente do ambiente em que a criança está inserida ela é incumbida há um responsável, e cabe a todos auxiliarem os pequenos em suas vivências e descobertas para um desenvolvimento feliz e saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AIMARD, Paule. A linguagem da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

AIMARD, Paule. O surgimento da criança na linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ALMEIDA, Karina Thereza. O Desenvolvimento Da Linguagem Oral E Escrita Da Criança De 0 A 6 Anos. 2008.

CHAVES, Iolanda Oliveira. A linguagem Oral. Proposições Curriculares. Educação Infantil. Secretária Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2009.

COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. 221p. (Fundamentos; 132)

KUPFER, M.C.M. - Freud e a Educação: o mestre do impossível. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

LACAN, J. - O estádio de espelho como formador da função do eu. In: Escritos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor,1998.

PALANGANA, Isilda - Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PIAZZAROLI, R.F.C. Biting in child development: Considerations on aggressivity under environmental influences. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). UNIFAAT, Curso de Psicologia, 2018

ROUDINESCO, E.; PLON, M.- E. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

VENEZIAN, J.A; OLIVEIRA, B.R; ARAUJO, M.A.C. O manejo da agressividade da criança: o que uma mordida quer dizer? Na. 7 Col. LEPSI IP/FE-USP 2009

UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA E TRADICIONALISTA DA ALFABETIZAÇÃO

HERALDO ABRÃO DA PAIXÃO

RESUMO

Ao longo do tempo, o conceito de alfabetização mudou para responder às necessidades da sociedade. Muitos métodos e processos de alfabetização foram criados, modificados e adaptados tentando aperfeiçoar ao máximo o processo de ensino da escrita e leitura. A leitura e a escrita vêm sendo concebidas como aprendizagens escolares, ou seja, é na escola que estas aprendizagens se realizam. Para conduzir todas as crianças ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, a escola se aparelha de uma base metodológica que orienta uma série de estratégias de ensino. Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período da alfabetização, no qual a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura escrita. As primeiras cartilhas, até cerca de 1950, davam ênfase à leitura. A principal importância era ensinar o abecedário e a leitura era feita através de exercícios de decifração e identificação de palavras, por meios dos quais, os alunos aprendiam a relacionar letra e som, seguindo a ortografia da época. Havia um cuidado com a fala e com a pronúncia e também, exigia-se do aluno cópia de textos, baseado em autores famosos da literatura.

Palavra – Chave: Alfabetização, Construtivismo, Método Tradicional.

INTRODUÇÃO

As diversas teorias que explicam as origens da humanidade mostram vários caminhos pelos quais o homem chegou a elabora sua capacidade de comunicação verbal, chegando, aos poucos, às formas diferenciadas de comunicação escrita.

A escolha pelo tema se deu devido às práticas de abordagem de alfabetização adotada pelo professor, dos quais pode resultar tanto positivamente quanto negativamente nos alunos.

Esta pesquisa pretende confrontar a abordagem tradicional com a construtivista com base em fundamentos teóricos. Desta forma procurei me aprofundar em ambos para poder discutir o tema com clareza.

Quando as crianças são alfabetizadas no tradicional o conhecimento é repassado de forma mecânica e repetitiva, sem significado, pois, o indivíduo lê codificando, ou seja, reunindo códigos, o que torna a leitura demorada, portanto, sem compreensão.

Muitas crianças decoram o alfabeto, mas não conseguem escrever palavras, não há questionamento por parte do aluno. As crianças são muito cobradas e muitas vezes se sentem desmotivadas. Já a abordagem construtivista estimula a descoberta do conhecimento pelo aluno. Evita afogá-lo com informações prontas e acabadas, mas quando necessário, não hesita em valer-se da memorização.

Neste caso, a professora deve escolher o momento oportuno e criar situações interessantes para transmitir esse conhecimento, fugindo assim da rigidez da prática tradicional. Diferente das posições tradicionais, o indivíduo é:

Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca e não um sujeito que espera que alguém que possui conhecimento o transmita. (FERREIRO apud ROSA, 2002, p.12).

A partir das pesquisas e estudos realizados, por Ferreiro, entre outros, a alfabetização ganha um novo sentido passando a ser considerada. O professor, que até então era considerado um transmissor de conhecimento, passa a ser visto como um provocador e pesquisador.

Alfabetizar é, portanto, iniciar o aluno no conhecimento da leitura e escrita, e dar materiais para que ele possa entender como o conhecimento dessa escrita acontece, levando em considerações as diferenças individuais de cada criança. Na perspectiva da comunicação escrita, na qual esta pesquisa se insere, as teorias e as práticas que envolvem uma determinada área do saber são vistas como construídas pelos métodos circulantes de uma dada época.

Assim, pretende-se neste texto problematizar os vários entendimentos sobre os métodos de alfabetização que surgiram como construções metodológicas nestas últimas décadas na área da educação, discutindo como eles foram se estabelecendo como verdades ao longo dos anos, desconstruindo, assim, alguns mitos e estabelecendo novos olhares sobre o tema.

Os discursos presentes nesse período englobam métodos ditos “tradicionais” e “construtivistas” de ensino. De um lado, estão os “tradicionais”, isto é, todos aqueles que centraram, ou centram, sua atenção no processo de ensino, e, por outro lado, os “construtivistas” seriam aqueles preocupados com o processo de aprendizagem.

Serão discutidos aqui os discursos do Construtivismo e tradicional, buscando desdobrá-los em outras possibilidades, bem

como discutir a forma como acontecem suas materializações em práticas escolares.

A contribuição da cultura social, numa perspectiva pós-estruturalista, seria a de analisar a produtividade destas redes discursivas e de como elas próprias estão constituindo estas diferentes práticas e realidades, destacando o seu caráter nãofixo e não-essencialista, já que, foram formadas e constituídas a partir de processos culturais dinâmicos, que se mesclam e se misturam, não possuindo, assim, traços fixos. Nesse sentido, a proliferação de tais discursos como "mais verdadeiros" ou "menos verdadeiros" está diretamente relacionada com a possibilidade da existência de disputas em busca de legitimidade.

A partir da consideração de que o surgimento de um discurso não exclui a possibilidade de veiculação dos anteriores, esses buscam firmar-se como sendo "o mais apropriado" ou "o mais científico" para o aprendizado da leitura e da escrita.

Considera-se também o fato de haver um constante aparecimento de novas pesquisas na área da alfabetização, e assim uma permanente divulgação de novos discursos, que apesar de buscarem a sua afirmação, não estão silenciando os já existentes, levando à situação de que se podem encontrar muitos deles circulando na mesma escola, em escolas distintas e até mesmo na mesma sala de aula.

Consciente de que todas essas mudanças no significado de uma mesma palavra, e de que todas as mudanças no significado deste mesmo conceito acompanharam as transformações culturais e descobertas científicas destes últimos anos, é que seria possível afirmar que, ao se falar sobre uma variação de propostas de alfabetização, se está falando de uma variação de discursos sobre alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Segundo o dicionário Houaiss (2009), entre as acepções de "alfabetização", estão: ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras; iniciação no uso do sistema ortográfico; processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento; e ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras.

Sabemos que o processo de alfabetização é de extrema importância, pois é a partir dele que pessoas aprendem a ler e a escrever. Na atualidade, os educadores se utilizam de várias estratégias de ensino e aprendizagem, desde os conhecidos como tradicionais até a teoria construtivista.

Então, surgem dúvidas com relação às estratégias mais indicadas para se alfabetizar e formar alunos capazes de refletir, construir conhecimento, ser participante ativo e crítico na sociedade. Os métodos de alfabetização surgiram com a necessidade de saber como se dá o processo de aprendizagem de leitura e escrita pela criança a ser alfabetizada.

Em relação aos métodos de alfabetização, Mortatti (2006, p. 2) afirma que as disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização, durante os vários momentos da educação no Brasil, tiveram como principal destaque as cartilhas como instrumento de concretização dos métodos e conteúdo de ensino.

No início da década de 1980, nos afirma ainda Mortatti (2000, p. 256), introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreira e colaboradores. Essa mudança provocou discussões a respeito dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, o abandono das teorias e das práticas tradicionais e o questionamento das cartilhas. Em relação a essas mudanças, desencadeou-se uma desencadeou-se uma disputa entre os adeptos do Construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais.

HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No final do século XIX, com a proclamação da República, a educação ganha destaque no Brasil. A escola consolida-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações.

Saber ler e escrever se tornou um instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social.

A leitura e a escrita eram até então práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mais ainda precária, nas poucas "escolas" do Império ("aulas régias").

As práticas de leitura e escrita caracterizavam-se como tecnicamente ensináveis e passaram a ser submetidas ao ensino organizado, sistêmico e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

No início da alfabetização, por volta de 1876, o material era precário, o ensino da leitura se iniciava com as chamadas Cartas de ABC, baseando-se nos métodos de marcha sintética.

Os métodos sintéticos de alfabetiza-

ção são aqueles que analisam pequenas partes da palavra, estudando suas partes, como a letra, posteriormente a sílaba, até chegar à palavra (MORTATTI, 2000, p. 67).

Para o ensino da leitura, utilizavam-se métodos de marcha sintética da "parte" para o "todo"; da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico; partindo dos sons correspondentes às letras; e da silabação, emissão de sons, partindo das sílabas.

A partir desse momento, inicia-se a história das cartilhas e dos métodos. Quanto à escrita, ela se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditado e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. A partir dessa década, professores paulistas passaram a defender programaticamente o método analítico e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de "missões de professores" paulistas, mediante ocupação de cargos na administração da instrução pública e produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas.

O método analítico foi adotado oficialmente quando a Reforma Sampaio Dória, Lei n.1750 de 1920 (MORTATTI, 2006), garante "autonomia didática" aos professores. Tornando obrigatório o método analítico para se alfabetizar, o governo do estado passa a comprar livros didáticos para a distribuição nas escolas públicas.

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética (MORTATTI, 2006, p. 7)

O método baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo "todo", para depois se proceder a análise de suas partes constitutivas; toma como unidade de análise a palavra, a frase e o texto.

Com a "autonomia didática" proposta pela Reforma Sampaio Dória e com novas urgências políticas e sociais, no começo da década de 1920, aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico e começaram a buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

A partir dos anos de 1930, as cartilhas passaram a se basear nos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) e começaram a ser produzidos os manuais do professor, acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do "período preparatório".

Segundo Cagliari (1998, p. 28), existiria:

[...] um período que precedesse a alfabetização, chamado período preparatório, do qual as crianças saíam treinadas nas habilidades básicas até ficarem "prontas" para se alfabetizarem. Sem "prontidão" não se podia realizar um processo de alfabetização eficiente. [...] fazer curvinhas, completar figuras, dizer se uma caixa de sapato é maior ou menor que uma caixa de fósforos, localizar o gatinho e a esquerda da menina numa figura em que ela aparece de frente e de costas, fazer o coelhinho ir da esquerda para uma linha curva até chegar a toca etc.

Os métodos mistos ou ecléticos buscam conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e da escrita.

CONSTRUTIVISMO E MUDANÇA

Quando houve a mudança do método tradicional para construtivismo todos os educadores sentiram insegurança, ou seja, é como a chegada de um bebê, tudo tem que ser mudado para adequar o lugar para o novo morador, mesmo a convivência com o irmão.

Rosa (2007 p.27), citado conforme nos diz: Huberman (1973:18), em estudo sobre mudança em educação, mudar "é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e a de tornar a pôr em causas antigos postulados".

Entretanto, há educadores que afirmam que houve uma perca, no comportamento das crianças, onde antes elas eram obedientes e não questionavam.

De acordo com Rosa, a lembrança de uma escola pública de vinte, trinta anos atrás, em contraste com a realidade atual, dificilmente escapa de uma visão idealizada: "aquilo, sim é que era escola!". (Rosa, 2007, p.35).

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Método fônico: começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois se ensina as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode

formar sílaba e palavras. Para o ensino dos sons, há uma seqüência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis.

Método Sintético: são os que partem de unidades pequenas, como as letras, os sons ou as sílabas e caminham em direção a unidades maiores e mais significativas, como as palavras, frases e textos.

Método Fônico: o som é o ponto de partida para o ensino da leitura. Inicialmente, ensina-se o som de cada consoante. Por exemplo: bbb, sss, mmm, ma. E só em seguida é que se passa ao ensino de palavras e orações. Método Analítico: o objetivo desse método é preparar o aluno para uma leitura fluente e compreensiva. Eles partem sempre do todo, de uma estrutura global, encaminham-se para a parte, para o particular.

No método tradicional, se ensinava à criança somente para ela ter o conhecimento, hoje elas querem aprender e tiram todas as dúvidas. Portanto demonstraremos alguns exemplos de cartilhas usadas no decorrer de algumas décadas:

Em 1950 lançou a Cartilha: Caminho Suave, em anexos, que vendeu cerca de um milhão de exemplares, Branca Alves de Lima acreditava que unindo as palavras com as figuras correspondentes ajudava as crianças, associar melhor e memorizar pelas figuras.

Em 1981 a cartilha a pipoca é reformulada em 1992, começa a dividir as palavras por silabas, deixando as cartilhas tradicionais de lado. O livro consegue animar as imaginações, como com as brincadeiras, canções, receitas e a exploração de novo vocabulário.

O autor, Paulo Nunes diz: que a criança estudando as palavras inteiras ela se familiariza com todas as letras.

Isabel Brunsizian diz: que a criança só deve lidar com sílabas de palavras já conhecidas. Em 1984, a cartilha Letra Viva é uma das que trazem textos longos para ser lido pelos professores. Não se deixa os exercícios de lado, nem de formar sílabas porque aí sim é que as crianças começam a formar ideias sobre a escrita.

Professoras como, Maria Regina Giesen e Vanda Garcia em 1993, identificam várias formas de escrita como as dos homens das cavernas, todas as letras são ensinadas para as crianças ao mesmo tempo.

As crianças conseguem montar palavras, só depois que adquiri uma visão global. A Novo Caminho em 1995, acreditava que a criança tem que formar palavras através de sílabas em quadrados, como tabelas e jogos, para ficar uma atividade interessante.

ALFABETIZAÇÃO COM AS CARTILHAS TRADICIONAIS

As crianças começam a aprender com as vogais, depois vão formando sílabas e a partir das sílabas montam-se palavras. O aluno forma texto pequeno com as famílias silábicas que já conhece, o professor passa atividades de cópias e ditados para memorizar as palavras.

A letra cursiva e desenvolvida pelo aluno desde o começo da alfabetização. No método tradicional, o professor sempre se utiliza a cartilha, seguindo passa a passo é raro quando o mesmo usa outros materiais como livros de história, jornais, recortes revistas e canções.

O professor prepara a aula onde o aluno memoriza as palavras, e assim é desenvolvida uma avaliação com ditados, leitura oral e análise estética da letra cursiva.

PRINCÍPIOS DO CONSTRUTIVISMO

Uma instituição de ensino construtivista tem as ideias difundidas pelo construtivismo em sua base teórica. E, conforme enfatizado e defendido pelo seu principal expoente, Jean Piaget, o processo educativo é um acontecimento que se dá a partir de etapas distintas.

Desta forma, a partir de estímulos promovidos pelos educadores, o aprendizado encontra terreno fértil para ser construído pelo aluno. A partir desta abordagem, o estudante possui um papel ativo - já que a produção de conhecimento acontece a partir dele e, por isso, exige maior participação do mesmo neste processo.

Ao observar o modelo tradicional de ensino, identificamos uma metodologia na qual a relação entre o educador e o aluno é vertical. O professor é a figura que detém todo o conhecimento e o estudante tem o papel de assimilar o que é transmitido por ele sem questionamentos.

De forma contrária, o construtivismo promove uma relação menos determinista entre o professor e o aluno. O educador ocupa o papel de mediador do aprendizado e a criança pode - e deve - formular questões e se expressar ao longo de todo o processo educativo, em uma relação mais próxima da horizontalidade.

Entre os mais importantes princípios da metodologia construtivista estão:

• Entender o aluno como centro do processo de aprendizagem;

• Diferente das metodologias tradicionais, o ensino é percebido e realizado como um processo dinâmico;

• Durante o processo de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento, conhecimento e amadurecimento de cada estudante devem ser considerados;

• O papel do professor vai muito além do mero transmissor de informações, ele cumpre o papel de facilitador e orienta o processo de aprendizagem;

• Na metodologia de ensino construtivista a experiência de vida e os conhecimentos, anteriormente adquiridos pelo aluno, são de fundamental importância;

• O conhecimento não é entendido como uma versão exata da realidade e sim como uma reconstrução do aluno;

• O educador coloca o aluno diante de situações que o direciona para a busca por soluções e, desta forma, para a construção do seu próprio conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO COM AS CARTILHAS CONSTRUTIVISTAS

De forma objetiva, o construtivismo diz respeito a metodologia de ensino baseada na obra do psicólogo suíço Jean Piaget. Ele propôs que o conhecimento é adquirido através da interação do indivíduo com o ambiente em que vive.

O construtivismo como método de ensino entende que o aluno deve ter centralidade no processo de aprendizagem. Assim, deve ser estimulado a conquistar a sua independência, resolver problemas, elaborar hipóteses e levantar questões.

Desta forma, os alunos são impulsionados a interagir uns com os outros e são incentivados a terem as suas próprias experiências. As avaliações, de maneira geral, são diagnósticas. Ou seja, elas servem para que os professores sejam capazes de entender melhor os desafios e desenvolvam ações com o objetivo de melhorar o aproveitamento dos alunos nas diversas disciplinas.

O construtivismo já é uma das principais propostas pedagógicas da educação básica e, por este motivo, muitos pais e responsáveis pela educação de crianças buscam entender melhor sobre quais são os princípios construtivistas. Se este é o seu caso, continue a leitura e confira os detalhes a seguir!

Os alunos começam com textos de seus interesses é desenvolvido o entendimento do texto e não a memorização. No inicio o aluno escreve do seu jeito, até conseguir chegar à forma convencional da escrita.

O professor no começo ensina com a letra bastão, o educador desenvolve aulas com revistas, jornais, recortes e outros materiais. O professor ajuda a criança a desenvolver suas escritas espontâneas, avalia-se a sala de acordo com os níveis de aprendizagem.

Espera-se que o aluno tenha liberdade para desenhar, criar histórias e tirar suas duvidas quando ele acha necessário. Esta proposta exige uma boa qualificação do professor. Existe muito mal entendido no que se refere à prática construtivista.

Na década de 80, o construtivismo passou a ser estudado, feito alguns debates, tanto do ponto de vista estrutural como também pedagógico. Muitos professores têm o construtivismo como método, mas na verdade não é método até mesmo pelo sentido de encontrar um jeito milagroso para desperta os interesses dos alunos.

Os educadores têm que entender, que não existe formula pronta o tão sonhado guia. Muitos professores acham que não é possível desenvolver a teoria construtivista por motivo de salas cheias, mas isso é um problema político.

Muitos ou poucos alunos passam, necessariamente pelo mesmo processo de aprendizagem, independentemente da abordagem metodológica utilizado pelo professor. (Rosa, 2007, p.52). Porém, ainda alguns professores acham que o construtivismo, não pode dizer para a criança que está errada, mas pode ser feita a intervenção.

O professor tem que levantar proposta desafiadora para os alunos. Nos exemplos citados algumas professoras falam que “a teoria é boa, mas não funciona na pratica”. Segundo o método da Emilia Ferreiro, a gente só deve começar a sistematização quando a criança se encontra na hipótese alfabética.

O que eu tenho notado que é incrível, é que quando a criança já está sendo considerada” pronta “ela normalmente já está alfabetizada. Sozinha! Sem que você tenha que ensinar!”

O educador no método tradicional muitas vezes fazia com que o aluno se passa vergonha, quando estava atrasado com as lições, falava para que o outro aluno ouvisse e com isso a criança desmotivada acabava não fazendo nada mesmo.

Elogiar um aluno ajuda na alta estima e mesmo que a criança não está conseguindo, cada vez mais ele vai se esforça. O professor não precisa deixar de ter autoridade e sim saber falar com seus alunos, por exemplo, se a sala está cheia de papeis no chão e só avisar para as crianças e falar que a sala suja a deixa triste e assim as crianças vão fazer sem precisar gritar.

O professor tem que usar dos seus conhecimentos para dar um jeitinho para pedir as coisas, como se tivesse fazendo um desafio, será que vocês conseguem deixar a

sala limpa, com isso às crianças percebem que ela não está colocando uma obrigação e elas fazem.

Muitas vezes o professor passa um ditado e quando vai passar para dar uma olhada e pergunta para o aluno o que está escrito aqui, e a criança não consegue responder ela fala: se você não sabe o que escreveu, eu é que não vou saber.

Algumas professoras no começo deixaram a cartilha de lado e até agrupou os alunos, mas pedia para elas não conversarem, como a criança ia trocar os conhecimentos com a sua dupla se a professora não queria muita conversa. Muitos foram os esforços dos professores, alguns pelo seu lado mais severo, outros por fato de se mais calmo.

Cabe ao professor tentar mudar as velhas crenças e trocar o autoritarismo por humildade.

VANTAGENS DA METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA

As instituições de ensino construtivistas são, a cada dia, mais reconhecidas pelo seu significativo poder de contribuição sobre o processo educativo de crianças e adolescentes.

Por defender o papel ativo do indivíduo na criação e modificação de suas representações e estimular o desenvolvimento do senso crítico, são relevantes características do ensino construtivista,

Conforme dissemos anteriormente, a metodologia construtivista de ensino entende o professor como um mediador e motivador das interações entre os alunos e o meio.

O educador precisa buscar e criar situações capazes de estimular a construção do aprendizado por parte do aluno - já que o construtivismo entende que cada indivíduo possui o seu próprio processo de aquisição de conhecimento e, por isso, é preciso propor vários meios para que determinado conteúdo possa ser aprendido.

Um ambiente escolar capaz de estimular o desenvolvimento A metodologia de ensino construtivista demanda um ambiente educacional capaz de estimular o desenvolvimento intelectual, social e criativo das crianças e adolescentes.

O construtivismo entende que a interação com o meio é fundamental para o processo de aprendizagem, por isso, nesta linha educacional, o ambiente é um elemento que contribui para a percepção das formas e para a cognição dos alunos.

É importante ressaltar que na metodologia construtivista existe uma maior interação com diferentes ambientes e, inclusive, com outras turmas ou grupos sociais.

A avaliação contínua sobre como o conhecimento é construído Apesar de encontrarmos instituições de ensino construtivistas que aplicam provas a fim de se aproximarem do modelo de ensino tradicional que predomina no sistema educacional brasileiro, prioritariamente, as avaliações não acontecem por meio deste tipo de teste. Ou seja, as avaliações consideram e analisam como o conhecimento vem sendo construído de forma contínua em sala de aula ou a partir de demais formatos e atividades propostas.

Estas formas de avaliação fazem parte das características inovadoras do método construtivista. Como dissemos anteriormente, tendo em vista que os educadores acompanham a aprendizagem dos alunos continuamente, a aplicação de testes não é necessária - como acontece em outros métodos de ensino tradicionais.

O ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO ATIVA E AO DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO

A metodologia construtivista entende que a principal função da sala de aula é estimular o aprendizado dos estudantes e incentivar a participação ativa dos mesmos - seja por meio de intervenções ou exposição de suas respectivas opiniões sobre determinado tema.

Um dos principais objetivos da metodologia construtivista é impulsionar o desenvolvimento do senso crítico, a busca por respostas e a autonomia do indivíduo.

Assim, a aprendizagem deixa de ocorrer apenas nos limites do ambiente escolar e passa a ocupar todos os lugares - e também se mantém presente ao longo de toda a vida do sujeito.

De forma resumida, a instituição de ensino construtivista tem o papel de inserir o aluno no contexto social e os conteúdos trabalhados partem de conhecimentos e valores já trazidos com o estudante a partir de suas vivências anteriores. Além disso, os métodos ensinam por meio de experiências e pesquisas que facilitam o processo de aprendizagem em grupo e estimulam o desenvolvimento do senso crítico.

Deste modo, o educador é um mediador que facilita o progresso autônomo do indivíduo, onde a aprendizagem é baseada na motivação e não se atém em formalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base para efetuar esta pesquisa o método tradicional e o construtivismo, conclui-se que; a alfabetização como leitura de mundo, extrapola a aquisi-

ção de um código, para envolver as diferentes modalidades de intercambio com o meio ambiente.

Explora-se o grafismo como forma de expressão para incluir as diferentes modalidades de significação desenvolvida pela espécie humana. Quem aprende deve ser respeitado como sujeito do processo, os aspectos afetivos são tão importantes quanto o aspecto cognitivo.

Da mesma forma, deve ser respeitado o saber da experiência dos professores para que ocorra a integração entre teoria e pratica. Em outras palavras, a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto às muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las.

E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 2001.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

Revista Nova Escola: ed.out. /1996; p.8 a 15.

ZUNINO Délia Lerner de. A Matemática na Escola: Aqui e Agora. São Paulo: Artmed, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

RESUMO

A Literatura Infantil é um dos recursos fundamentais do processo para formação de leitores, pois desenvolve o intelectual da criança. Lendo e ouvindo histórias a criança tem despertado o interesse pela leitura desenvolve a escrita, a criatividade, enriquece o vocabulário e a linguagem oral. A literatura é importante dentro e fora do ambiente escolar. A criança mesmo não sabendo ler os pais devem ler livros para ela, mostrar as imagens dos livros, porque assim a criança vai desenvolvendo a fantasia dela, que ajudará no futuro quando aprender a ler e escrever. As histórias infantis devem ser usadas em todos os momentos, para acalmar a turma ou mesmo para nortear o trabalho pedagógico. Este trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância da literatura infantil para melhoria do processo ensino aprendizagem. A sua elaboração baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde foi fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem. Contar e ouvir histórias é entrar em um mundo encantador cheio de fantasia, surpresa, diversão e encantamento.

PALAVRAS- CHAVE: Literatura Infantil. Crianças. Histórias Infantis.

INTRODUÇÃO

A Literatura infantil é um dos recursos fundamentais do processo para a formação de leitores. Ao ouvir as histórias a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social ao que pertence. Ouvir e contar histórias são entrar em um mundo encantador, cheio de surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias foi e é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de contar histórias e qual a sua importância para o processo ensino aprendizagem e teve como objetivos específicos, investigar a busca de novas literaturas, mostrar aos alunos a importância das histórias infantis no seu cotidiano, verificar como o professor trabalha a literatura infantil e quais as histórias mais adequadas e interessantes para serem trabalhadas.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em tê-la com interesse criando um ambiente agradável e convidativo à escuta, observando as expectativas das crianças, permitindo que elas prestem atenção ao texto e às ilustrações, enquanto é lida.

A função da escola hoje é de criar leitores independentes para inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dela.

Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica onde está fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), ABRAMOVICH (2002), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino-aprendizagem.

Sabemos que como educadores precisamos cada dia buscar conhecimentos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. O professor deve ser criativo, incentivando seus alunos a participarem das atividades em sala de aula. Cabe o professor preparar suas aulas e interessar mais pelo aprendizado dos alunos. Assim teremos uma escola mais digna e o aluno realizará seu objetivo como indivíduo qualificado.

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade, fazendo enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

Além de contar a história, ela cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente, aos fatos narrados defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história, " uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história". (ABRAMOVICH, 1995, p.17, grifo nosso).

Percebe-se, por meio desta citação a importância da utilização da literatura em sala de aula, o que também foi demonstrado na parte da justificativa.

O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia, e a criança vive no mundo da fantasia, então o livro pode ser um caminho facilitador para explicar certas coisas para a criança e ela aprenderá sem necessariamente ter consciência disso.

Os livros compartilham com a escola a natureza formativa. Eles trabalham juntos, porque os autores por meio dos livros querem ensinar e mostrar algo novo para o leitor.

Percebe-se que quando abrimos o livro e começamos a folhear estamos fazendo novas descobertas, às vezes ficamos alegres, tristes, emocionados, assustados ou curiosos.

O livro é um instrumento importante para a nossa formação, com ele aprendemos e tornamos capazes de conquistarmos e realizarmos nosso sonho que é o nosso emprego sendo desempenhado com competência. A leitura significa interpretar e entender o que se lê. Que lê mais está sempre informado dos acontecimentos que passa no mundo.

Para entender o texto que está sendo lido é preciso que o leitor envolva com sua leitura, lendo com atenção, avaliando o que está lendo. Quando o leitor começa a entender ele se interage com o texto e é por isso que consegue ser despertado pela leitura.

A leitura pode ser despertada por meio dos livros de histórias, dos contos de fadas das fabulas. É através da fantasia que as crianças começam a interpretar e assimilar a realidade, pois para as crianças os contos de fada e fabulas são histórias que diverte os ouvintes, de rir, de chorar, de ter medo. Através da literatura a criança adquire ensinamentos morais, e colabora também para a formação ética e psicológica da criança.

A literatura de conto de fadas auxilia aos professores a compreenderem o pensamento das crianças e ajuda a resolver seus conflitos interiores.

Lendo e contando histórias o contador e o ouvinte podem divertir com ela, dando boa gargalhada com as situações apresentadas pelos personagens. Ouvindo histórias a criança aprende a encontrar ideias para resolver problemas é vai descobrindo o mundo dos conflitos.

É de suma importância que os pais e professores discutem o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, falar sobre o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico.

Sabemos que por vários fatores sociais, políticos e econômicos, no Brasil ainda existem muitas crianças que não tem oportunidades de desenvolver sua leitura por falta de recursos, o acesso ao livro é dificultado. Em muitas escolas não existem biblioteca escolares, e profissionais que orientam as crianças a tomar gosto pela leitura através dos livros. Percebe-se que a literatura deve ser ensinada, motivando as crianças e adultos ao habito de ler, sugerindo vários livros, desenvolvendo atividades didáticas, tendo como finalidade alcançar o uso da obra literária dentro das salas de aula.

O livro infantil é um instrumento muito importante e que merece bastante respeito. O hábito da leitura ainda precisa ser desenvolvido em nosso país.

Percebemos que os meios tecnológicos estão sendo a fonte de informação e de distração, não porque esses meios não são importantes, mas porque muitas crianças estão deixando os livros de lado para realizar suas atividades usando os meios tecnológicos.

Como educadores sabemos que o livro é um instrumento indispensável dentro do ensino escolar deve ser oferecido à criança para despertar o interesse pela leitura.

O livro é considerado como um tesouro enriquece o ambiente escolar e a vida do ser humano. Para que isso se torna um hábito agradável o leitor deve fazer uso de uma forma prazerosa. Através da leitura a sociedade descobre mais sobre o mundo, e com ela a vida de muitas pessoas está sendo transformada para melhor desempenho na vida profissional. Ao termino da leitura de um livro percebemos que adquirimos novos conhecimentos.

Para melhorar o conhecimento precisamos está lendo diariamente. Muitas pessoas por não terem esse hábito tem muita dificuldade para se expressar, de fazer uma leitura correta, de escrever sobre especifico assunto. Percebemos que as pessoas que começaram a ler desde cedo eles têm mais criatividade, melhor pronuncia das palavras, raciocina com mais rapidez.

Para muitas pessoas os textos podem ser chatos e complicados, não, mas para outros se torna um recurso importante para adquirir mais informação e capacidade. Muitos dizem que não conseguem ler um livro por falta de paciência, isso só acontece com aquele que não tiveram o habito da leitura. Se o habito da leitura fizesse parte do dia a dia da sociedade, os cidadãos tinham mais prazer pelas obras literárias.

É importante que os educadores desenvolvam projetos de literatura infantil em sala de aula, fazendo uso das histórias infan-

tis como um meio enriquecedor de conhecimentos. As histórias infantis devem ser contadas com entusiasmo usando o lúdico que é um recurso importantíssimo para a motivação da criança.

SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para atingir uma plateia.

As histórias podem ser contadas de diversas maneiras: lendo o livro, sendo dramatizando e com o auxílio de materiais, como desenhos, deboches e fantoches. O contador de histórias, portanto deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial. Mas para que aula se torna enriquecedora de conhecimentos o professor deve ter criatividade, ser organizado para que na hora de contar a história não fique perdido procurando o material. -

A sala de aula deve transformar-se em um local atraente, dinâmico fazendo com que a criança se sente bem naquele ambiente. Portanto é na escola que identificamos e formamos leitores. Bamberger (1988). Quando se fala em criança, pode-se perceber que a literatura é indispensável na escola como meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações escolher os caminhos com os quais se identifica. Em baixo de uma arvore, um pequeno espaço, uma praça ou um banquinho. Tudo pode ser transformado em um palco para ser contado uma história. O importante é antes de começar a contação incentivar falando qual a história que vai contar, deixar as crianças ficarem curiosos e atentos para apreciarem aquela história. Como é importante e gostoso para a formação da criança ouvir aquelas histórias.

Ensinar uma criança e colocar em contato com o mundo da leitura e escrita para que ela possa construir conhecimentos e tornar um cidadão competente. A literatura infantil e uma atividade prazerosa onde podemos descobrir o mundo com encantamento.

Portanto o habito de ler por prazer se cria a partir que o leitor lê mais e envolve com o que está lendo.

Percebe-se que dentro do ensino escolar, ainda existem muitos professores que não valorizam a importância da leitura e da literatura, muitos por falta de informação.

Sabemos que nas series iniciais do ensino fundamental a pratica educativa com a literatura infantil ainda continua sendo feita por textos repetitivos, não tendo textos diversificados para realizar uma atividade enriquecedora. A finalidade deste trabalho foi verificar de que forma a literatura pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem.

A história é importante para a criança mesmo sem textos, pois elas podem ser contadas para crianças que nunca frequentaram escolas.

A literatura infantil tem um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação das ideias, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento intelectual da criança.

A literatura infantil é um recurso muito importante no processo para o desenvolvimento de leitores. Percebe-se que todos gostam de ouvir histórias. Devem incentivar as crianças desde pequenas a ter contato com livros deixando manuseá-lo, pois tendo essa oportunidade ela vai sentindo prazer de ler e ouvir histórias.

Percebe-se que esses recursos são importantes, enriquecem e desenvolve o intelectual da criança e contribuem para o processo ensino-aprendizagem. O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia e a criança vive em um mundo de fantasia, então, o livro pode ser um caminho facilitador para explicar para a criança e ela aprenderá sem ter necessariamente consciência disso.

Observou-se, nesse aspecto, a importância das histórias infantis, não só em sala de aula, mas em outros ambientes: como em casa, embaixo de uma árvore no quarto, na hora de dormir. A história infantil traz benefícios e enriquece o vocabulário, descobrindo palavras novas e a criança começa novas descobertas.

A literatura infantil abre caminho para o desenvolvimento e desempenho da criança, por meio das histórias contadas, enriquecendo e desenvolvendo a escrita e a leitura, dando oportunidade a ela de ser boa leitora.

Para as crianças muito pequenas que ainda não frequentaram escolas e não sabem ler (pré-alfabetização) e para os que estão aprendendo a ler (alfabetização) é importante que se tenha contato com os livros de histórias infantis, pois, deve ser dado o livro desde cedo à criança, estará lhe fazendo um bem e propondo-lhe uma fonte de prazer, diversão e informação e aprendizado.

É importante que o professor desenvolva atividades diariamente, pois é de suma importância para a criança: Onde o contador conta histórias para as crianças. Pois para a criança este é um momento prazeroso para a criança fantasiarem sobre o mundo mágico que o livro traz. Os livros sem textos têm

grande importância, para as crianças ele desperta na criança curiosidade criatividade e prazer em poder está inventando sua própria história.

O livro de imagens oferece ao leitor infantil uma grande gama de possibilidades narrativas. Assim, se faz necessário uma avaliação sobre o papel da leitura do livro de imagem da literatura infantil com uma grande porta para construção do conhecimento. Livros de imagens são livros sem texto. Através das imagens e que contamos a história ela é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e poderia estar ligado a todos os processos de leituras.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... de um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador /leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (Abramovich, 1997: 33).

Sabemos que por meio das imagens as crianças têm capacidade de criarem histórias interessantes.

Ela usa sua criatividade em criar a história que imagina. Portanto cabe o contador de histórias disponibilizarem um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto das histórias, o que desperta, o que sente. Percebe-se que o livro de imagens é excelente meio paro o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver.

O importante é que a criança observa as imagens e depois possam interpreta-lo de forma livre, tendo criatividade de criar suas próprias histórias baseado nas ilustrações. Cada olhar está carregado de significados, interpretações e emoções de acordo com experiência de vida de cada pessoa. Por isso é bom que desde pequenos os pais e professores tenha esse compromisso de incentivar na criança o momento de leitura.

Sabemos que quem lê para crianças está ajudando na sua formação despertando nela estimulo e gosto pela leitura e no futuro se tornando bons leitores.

Literatura é arte literatura é o prazer de ouvir história e divertir-se com ela é está descobrindo coisas novas através do encantamento.

Na hora de escolher os livros para as crianças é importante que o professor faça escolha de livros que encantam a criança, com imagem que chame atenção da criança. Assim a criança fica entusiasmada tendo vontade de manusear o livro e fazer o reconto das histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho foi possível perceber a importância da literatura infantil dentro e fora do ambiente escolar. Por meio dos estudos realizados percebeu-se que, trabalhar com literatura infantil, é fundamental para enriquecer o conhecimento do aluno e do professor. Trata-se de uma das maneiras mais ricas para se desenvolver o intelectual, a linguagem oral, a escrita e o vocabulário das crianças.

Percebe-se que as histórias infantis trazem grandes benefícios na vida da criança, pois são instrumentos de grande valor para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da expressão oral e corporal, da socialização, da coordenação motora, da expressão artística. O professor que tem esse compromisso em planejar as atividades de histórias infantis está contribuindo para que a criança aprenda desde cedo uma relação de prazer com a leitura. É através da leitura que descobrimos palavras novas, comunicamos vivemos emoções, e pode assim entender melhor à vida.

Ao ouvir uma história a criança pode-se fazer refazer, produzir e estimular sua criatividade. A criança ao ouvir histórias ela vive toda emoção e por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Ao lê e ouvir histórias a criança vai despertando o gosto de ler.

As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação entre as figuras e o texto lido ou narrado o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais. Sabe-se que a leitura deve se transformar em atividades cotidianas escutar histórias desenvolve e estimula na criança naturalmente um interesse cada vez maior em aprender histórias diversificadas e reproduzi-las oralmente. O contador de histórias deve ser criativo ao usar seus recursos para a contação, deve variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada.

As histórias lidas ou contadas traz sempre uma fonte de encantamento, prazer e alegria. Por isso deve contar para as crianças histórias que deixam curiosos e entusiasmados sentindo vontade de ouvir novamente. A literatura infantil é um do meio mais importante para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. É na infância que se desperta o gosto de lê, é importante que professores e pais ofereçam livros para as crianças, considerando que esse instrumento é de extrema importância para transformar o universo infantil no su-

porte para manifestar a imaginação e estimular a criatividade.

Ficam algumas recomendações aos professores quanto ao incentivo da história infantil no processo ensino-aprendizagem são que procurem buscar conhecimentos com relação à literatura infantil; leiam livros de vários autores e, se possível, realizem curso de contador de histórias. Buscando mais conhecimento sobre a literatura infantil os trabalhos tornam-se enriquecedor e despertará na criança o prazer de ler e o gosto de ouvir histórias.

Este trabalho alcançou os objetivos propostos e o seu problema foi respondido, conforme citado acima. Através da literatura pode estimular a imaginação da criança, por meio de jogos brincadeiras e histórias, causando recordações, imagens, significados, criatividade, experiências.

REFERÊNCIAS

Abramovich, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o habito da leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasília: MEC /SEF, 1998. 3 vol.- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

CADEMATORI, Ligia. Períodos literários. São Paulo: Àtica,1997.

Coelho, Maria Betty Silva. Contar Histórias. Uma Arte Sem Idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Cunha, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARIA M.A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes: Os processos de leitura eescrita: Novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p. 15).

MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. Mobrice 1990 p.44

NASPOLINI, A. T. Didática de português: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

PAULINO, GRAÇA. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.ROCHA, José Carlos. Políticas Editoriais e Hábitos de leitura. 2.ed São Paulo: Com Arte, 1987.

ZiLberman, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 10. ed. São Paulo: Global,1998.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SUAS LIDAS

IVONE ASSIS BRAZ

RESUMO

Este artigo científico é elaborado a partir de uma demanda que surge contrapondo a baixa qualidade na formação de novos professores universitários, desprovidos de uma boa formação inicial e sobretudo de formação continuada. Segundo Gimeno Sacristán(1999), o professor que busca seu aperfeiçoamento em se aprimorar como bom profissional com as competências necessárias para exercer essa qualificada e empolgante profissão deve pautar em aspectos como dedicação, formação e ser, para o resto de sua carreira, alguém que reflita em suas ações e que vá sendo formado gradativamente descobrindo seus próprios métodos pela a prática do dia a dia na relação com seus alunos em sala de aula embasado sempre na legislação vigente. À medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida, novos elementos foram corroborando a uma visão dentro e fora da sala de aula, mostrando que a teoria não vive sem a prática, e que o seu melhor professor passa a ser sua própria vivencia diária, através de suas ações adaptadas no seu jeito de ser. Para Sacristán(1999), se não houver reflexão o processo ensino aprendizagem se compromete dando lugar a certos hábitos inconscientes chamado que por sua análise não é nada bom em que muitas de suas ações passam a ser induzidas de forma mecânica e sem a análise preparatória necessária. Por isso todas as informações contidas nesse trabalho trazem a consciência da necessidade de uma boa formação nos parâmetros legais não só inicial, mas principalmente, das competências necessárias para haver lucidez durante o trabalho educacional do professor universitário. A partir de todo caminho em busca ao aperfeiçoamento do potencial necessário na descoberta desse conhecimento é que se vai desenvolvendo uma prática refinada na arte de ensinar; as dificuldades iniciais são, sem dúvidas enormes, mas sem errar, toda a expectativa e vontade de acertar gera uma força de mudanças em direção ao alvo certo, pois lutar em busca de um alvo errado é um tempo que não volta mais, mas lutar no rumo das perspectivas de uma educação amparada por leis e princípios não só edificantes a todos, como prepara o alicerce do edifício de sonhos de um projeto infalível, pelo menos do ponto de vista científico, humano e ético.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada; vivência diária; reflexão na prática; lucidez.

ABSTRACT

This scientific article is prepared based on a demand that arises due to the low quality in the training of new university teachers, lacking good initial training and, above all, continuing training. According to Gimeno Sacristán (1999), the teacher who seeks to improve himself as a good professional with the necessary skills to exercise this qualified and exciting profession must focus on aspects such as dedication, training and be, for the rest of his career, someone who reflect on your actions and gradually develop your own methods through day-to-day practice in your relationship with your students in the classroom, always based on current legislation. As the research was developed, new elements corroborated a vision inside and outside the classroom, showing that theory cannot live without practice, and that your best teacher becomes your own daily experience, through your actions adapted to your way of being. For Sacristán (1999), if there is no reflection, the teaching-learning process is compromised, giving rise to certain unconscious habits called which, according to his analysis, are not good at all, in that many of their actions start to be induced mechanically and without the necessary preparatory analysis. . Therefore, all the information contained in this work brings awareness to the need for good training in legal parameters, not only initially, but mainly, in the skills necessary for lucidity during the educational work of university professors. Along the way, in search of improving the potential necessary to discover this knowledge, a refined practice in the art of teaching is developed; the initial difficulties are, without a doubt, enormous, but without making mistakes, all the expectation and desire to get it right generates a force of changes towards the right target, because fighting in search of a wrong target is wasted time that will never come back, but managing towards the hope of an education supported by law and solid principles not only edifies everyone, but also prepares the foundation for the edifice of dreams of an infallible project, at least from a scientific, human and ethical point of view.

Keywords: Initial and continuing training; daily experience; reflection in practice; lucidity.

INTRODUÇÃO

A educação tem sido palco de muitas discussões na sociedade, tanto por intelectuais quanto por pessoas simples. Todas

elas com o mesmo ponto de vista: a educação não vai tão bem a começar pelo desinteresse dos alunos, por faltar boa base na formação inicial dos professores, por não haver estímulos e reconhecimento do trabalho dos educadores e por não haver valorização digna no plano de carreira.

O tema tratado nessa pesquisa implicará em uma abordagem importante quanto a possíveis descobertas feitas pelo professor em situações de desafios em sala de aula. Ele vai perceber que nem sua formação inicial nem a conclusão do curso pós-graduação de docência para ensino superior o capacitará suficientemente a ponto de dominar uma classe de alunos com problemas em sua base fundamental de educação e muitos discriminados pelo baixo índice cognitivo e emocional.

Em busca do desenvolvimento desse conhecimento é que vai se desenvolvendo uma prática refinada na arte de ensinar; no início as aulas não atingem aos desejos reais por trazerem no bojo muitas teorias e pouca prática e falseando expectativas não muito condizentes com a realidade vivida em sala de aula, mas com o passar do tempo a própria vivência diária passa a ser seu próprio professor, haja vista que nenhum professor é assistido por outro como suporte em seus primeiros passos como acontece na medicina, na qual um aprendiz cirúrgico acompanha o médico cirurgião professor experiente durante todo processo de aprendizagem até sua plena capacitação e autonomia. Na educação, o professor deve e pode até ser um bom pesquisador, mas o verdadeiro domínio da arte de ensinar vai acontecendo na práxis do dia a dia, crescendo lentamente, baseando-se em testes e verificação dos resultados obtidos. Sempre na busca de uma constante, quase que um ritual harmonioso nessa relação com os alunos.

Dentro desse aspecto o professor é convidado a fazer reflexões profundas em suas ações, principalmente em meio às dificuldades enfrentadas na sala de aula, onde as necessidades de mudança concorrem a um cenário não muito apropriado de aprendizagem em sua maioria das vezes.

Falar de um tema tão importante nos dias atuais sobre o papel e a responsabilidade do professor de nível superior requer visão prática e sensibilidade quanto ao grande desafio que ele terá que enfrentar na descoberta de novos rumos e resultados educacionais com fórmulas não prontas e acabadas, que requer muita transpiração e às vezes pouca inspiração, teoria. Falar do papel do professor e de suas responsabilidades é falar dos desafios que se enfrenta na sala de aula no mundo de hoje, onde o respeito e dedicação passaram a ser adjetivos de pouca importância.

Quer-se ressaltar nesse trabalho os cuidados fundamentais na relação professor e aluno, cujo tema na atualidade tem sido muito discutido, mas com poucos frutos produzindo certas dúvidas quanto aos deveres e direitos que se estabelece nessa relação, onde muitas vezes o foco é desviado para pontos de pouca importância.

O presente artigo contribuirá com uma boa crítica dentro do domínio do papel do professor em face de seus próprios desafios e suas descobertas. A pesquisa simplesmente apontará um caminho a partir de vivencias que deram certo no seu dia a dia deixando a cargo do professor a parte mais nobre, suas descobertas e seu aperfeiçoamento pessoal, contando, é claro, com o protagonismo do aluno, imprescindível a uma aprendizagem de qualidade.

DESAFIO DA FORMAÇÃO INICIAL

É de senso comum que o professor sai do magistério ou licenciatura despreparado a lecionar ou, de alguma forma, parcialmente incapaz de lidar com uma classe de cheia de alunos com sérias dificuldades cognitivas e afetivas. É uma realidade triste de acreditar, em que não se percebe que dentro do próprio projeto político pedagógico existem cláusulas da própria LDB exigindo a busca de formação desses mesmos professores que ingressam e que, segundo Veiga(2000), as universidades deveriam ter como papel o empenho máximo na parte formativa, estimulando e gerando condições humanas para que o professor universitário se prepare bem para o exercício do magistério.

Ao terminar um curso de formação em docência para nível superior ou mestrado, o professor, ao se deparar com a realidade de uma sala de aula desinteressada e sem base suficiente para progredir em seus estudos, tende a descobrir por si mesmo caminhos alternativos através daquilo que aprendeu em sua formação inicial.

Como o tempo de formação acadêmica para lecionar é curto e muito teórico, o professor acaba descobrindo, na prática, uma nova forma de aprender, ensinando. A teoria se mescla à prática formando um só bloco de evolução em sua escalada de conhecimentos através de tentativas e erros até descobrir uma forma mais adequada com seu jeito de ser. Na visão de Lortie(1975), os professores revelam que o seu principal professor se manifesta na experiência vivida; ele aprende a ensinar através de ensaios e erros na sala de aula. Aquilo que eles visualizam como processo de aquisição, são práticas testadas pessoalmente, não um refinamento ou aplicação de princípios de instrução geralmente válidos.

A partir de todo movimento de internalização desse conhecimento é que se desenvolve a habilidade refinada da arte de

ensinar; a princípio com muitas palavras carregadas de conceitos teóricos e filosóficos, e com o passar do tempo, transformada em ações adquiridas no entrelaçamento contido nas relações humanas professor-aluno. Todo aperfeiçoamento é baseado em testes e verificação dos resultados buscando sempre encontrar o equilíbrio de uma aprendizagem de qualidade.

Portanto, o que era problema na formação inicial transformou-se em ferramenta fundamental a uma nova postura didática vivencial dessa profissão. É claro que a insegurança e o despreparo geram, inconscientemente, uma reação natural de vencer pela superação conquistando a cada passo dado uma nova forma de fazer o novo.

Mossoni (2001) mostra que há um campo silencioso na LDB quanto à formação didática do professor determinando que, ao professor, basta ter competência técnica para propiciar a profissão, deixando a lei margem em sua interpretação. Quanto ao princípio fundamental da legalidade, aquilo que a lei não explicita de forma clara e sucinta não pode ser aplicada ao pé da letra, necessitando de análise jurídica mais especializada no assunto. Em análise, a lei não deixa dúvida quanto à avaliação, onde filtra em detalhes uma forma apropriada em acompanhar a evolução na formação do aluno.

As universidades do Brasil e de boa parte do mundo ainda não encontraram uma fórmula para preparar o professor a sair de sua formação superior pronto para dar aula. O que se observa na realidade é uma formação restrita somente a disciplina a ser ensinada, que constitui uma limitação, limitados não só de bons e práticos laboratórios como de pessoas especializadas no assunto. Da mesma forma a pós-graduação passa a ser um espaço de formação de bons pesquisadores, mas com pouca performance na práxis educativa.

Portanto é imprescindível ocorrer a fusão do pensar teórico com a ação. Uma coisa não vive sem a outra. Isso significa dizer que o professor universitário além de ser pesquisador e teórico deve se revestir de uma prática continua reflexiva, pensar não por pensar, mas pensar direcionando seu foco a descobrir novas vias em atuar de forma consciente e autônoma criando seus próprios mecanismos de ensinar a partir do que se ensinou anteriormente, e aprender com aquilo que se ensina em sua vivencia diária.

Há alunos que passaram nos primeiros lugares em provas para atuarem como professores, porém não aguentaram a pressão da sala de aula, justamente por não terem sido preparados emocionalmente para este cargo. Ser professor requer mais do que da teoria acadêmica, requer vivencia empírica.

Para o aluno ser um bom professor é preciso desenvolver habilidades e competências, sendo esta, a constituição de um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades que capacitam alguém para inúmeros desempenhos na vida. Elas não se aprendem da noite para o dia, nem sentado numa cadeira olhando a lousa; elas enquanto atributos indispensáveis a qualquer um que deseja ser um bom professor precisam ser desenvolvidas com muito esforço.

As habilidades, por exemplo, estão ligadas não apenas ao saber algo, mas ao saber fazer, ao saber ser e ao saber conviver constituindo os pilares da educação. É como alguém que para aprender andar de bicicleta precisa treinar o equilíbrio muitas vezes. Portanto ao se projetar como bom profissional da educação é preciso associar à formação inicial essas habilidades, sobretudo o saber conviver, um dos maiores desafios dos educadores, porque nessa habilidade é que vão atuar as atitudes e valores relacionando-se com os alunos de forma adequada.

Uma crítica apresentada pela diretora do Congresso Internacional em 2011, Priscila Cruz de "todos pela educação" é a de que os estudantes de licenciaturas ou os recém-formados não conhecem o dia a dia das escolas. Por isso, haveria a necessidade de estreitar as instituições formadoras de docentes do cotidiano das escolas públicas como laboratórios. Assim, conforme a consultora do Itau BBA o professor tem que saber o que fazer diante do aluno que não aprende. As universidades devem pensar qual é o currículo que deve atender esses problemas.

Apesar de todos os esforços feito para melhorar a qualidade da educação e das condições de trabalho do professor universitário, o que se apresenta diante do professor são ações e ideias que vão sendo trabalhadas ao longo de sua trajetória como educador, para conseguir ensinar com qualidade, mas quase sempre caminhando sozinho.

A pedagogia do Ensino Superior na formação de professores apesar de toda dificuldade tem progredido em seus conceitos legais e métodos. Com isso, o ensino passa a ser favorável a aquisição de conhecimentos de qualidade. Ela tem contribuído com novos métodos para o desempenho desse papel ativo. Mesmo aquém do que se espera, a atenção principal na ação educativa tem procurado transferir o foco do ensino para a aprendizagem.

No pensamento de Gimeno Sacristán (1999), aprendemos de formas complementares e superpostas, isso significa que a prática habitual é a própria forma de ensinar e aprender com situações cotidianas, realizada com propriedade, embora sem uma ordem definida. Muito embora a preparação para exercer o papel de educador seja espe-

cífica e pessoal, ela não deixa de passar pelo coletivo, pois existe sempre um grupo que partilha o mesmo universo de ideias.

O professor aqui aprende ensinando por mais que no período de estágio o aprendiz esteja ao lado de um excelente mestre. É no exercício de sua prática que expressará o quanto tem de habilidade para realizar tal tarefa. Qualquer profissão se aprende estudando, como por exemplo, um médico não pode realizar as primeiras cirurgias sozinho, há sempre um professor na área a seu lado que vai o orientando. No entanto, não é o que se observa na área da educação: o professor sem nenhuma experiência é lançado praticamente numa jaula de uma sala de aula, em que o processo cirúrgico acaba sendo quase sempre doloroso.

A ROTINA DE UMA PROFISSÃO DESAFIADORA

O professor muitas vezes faz o seu agir de forma um tanto inconscientemente. E essa inconsciência decorre de hábitos viciosos de ações no dia a dia, automatizando sua rotina, assim como ocorre com nossas emoções e até mesmo as nossas reações psíquicas. Essa automatização na improvisação, principalmente quando não se prepara adequadamente uma boa aula é denominada de habitus por Perrenoud (1998,1999), que se expressa de ensinos mecânicos, numa rotina que não exige saberes nem de uma boa preparação de material para dar aula. Segundo o autor a improvisação é regida por esquemas de percepção, de decisão ao quais pouco mobilizam o pensamento racional do professor.

Durante seu ofício, o professor realiza várias rotinas. O professor até tenta empregar numa aula seu conhecimento e técnicas, mas o habitus acaba interferindo nessas ações, é como se sintonizasse uma estação de rádio com outra entrando junto. Mesmo planejando certinho uma sequência didática, uma parte dessa ação é controlada pelo habitus, que foge da lógica natural produzindo incidentes no próprio comportamento do professor.

O professor inexperiente que normalmente se sente só e apanhado de surpresa em algumas aulas reage em função do hábitus muitas vezes, e que só com o passar do tempo é que ele vai se sentindo seguro com confiança suficiente para que nestes momentos consiga manter-se lúcido no seu conteúdo.

Portanto, para minimizar o seu efeito na prática pedagógica são proporcionados alguns caminhos favorecedores da tomada de consciência e das transformações do habitus.

A prática reflexiva denominada como prática consciente como grau de realização promovendo um ritual sadio que proporcione auto-observação.

A mudança nas representações e nas práticas: ao descobrirmos que o sorriso, menear a cabeça, virar-se, têm diferentes significados em outras sociedades, aprendemos sobre o significado dessas ações na nossa sociedade. Com isso, um professor pode perceber que uma simples atitude tomada pode gerar mudanças no comportamento dos alunos. Um bom exemplo é relatar e ouvir relatos de colegas sobre atitudes de alunos e os efeitos disso na atitude do professor.

A observação mútua: a estratégia de observação dos pares apresenta vantagens de perceber que todos precisam se aperfeiçoar. Na crítica construtiva do colega, o observador será, em outro momento, o observado.

A escrita clínica: escrever sobre sua prática é uma maneira de falar de si mesmo ou de se dirigir a outros. Pode ser um diário, relatar incidentes no percurso ou situações desconcertantes. A escrita vai aos poucos organizando o pensamento.

A vide formação: ser filmado dando aula. Um vídeo é mais eficaz do que qualquer discurso, mas é uma prova rude daí a resistência de muitos educadores.

Daí a importância de se incluir o estudo sintetizado do habitus nesse trabalho científico.

FORMAÇÃO PARA TODA VIDA

Desde que a educação existe, acreditou-se que o papel fundamental do professor era o de ensinar. E provavelmente a maioria das pessoas ainda pensa assim. Mas há um pensamento comum entre os especialistas em educação. Para os educadores que se baseavam às idéias de (Carl Rogers, 1986), por exemplo, o principal papel do professor não é o de ensinar, mas o de ajudar o estudante a aprender. Ele sustentava o pensamento de que o organismo humano, assim como todos os outros, incluindo plantas, tem como fim sua autonomia, ou seja, no caso particular dos seres humanos, a capacidade de estar sempre em processo constante de atualização aberto a novas experiências, desenvolvendo aquilo que se aprende com o auxílio do professor, (Rogers, 1986).

A realidade no ensino superior hoje exige um profissional com diferencial profissional comparados com aqueles que eram exigidos no passado. A atividade educacional no ensino superior não pode ser elaborada apenas por especialista que busca interesse financeiro como forma de complementar seu salário. Não deve, também, ser exercida

por pessoas que buscam status de professor universitário ou que dão aula porque vêem a atividade como uma atividade prazerosa depois de um dia de trabalho árduo. O que se espera é que ele seja um educador competente, que consiga mobilizar um conjunto de recursos intelectuais para solucionar com eficácia uma série de situações ligadas a contextos culturais e sociais (Perrenoud, 2001).

São competências encerradas não como dons naturais das pessoas, mas como aquisição ou aprendizados constituídos aos poucos conforme falado anteriormente. E somente vão se manifestar por meio de aprendizados que não ocorrem espontaneamente, mas são produzidos ao longo de muito tempo e com muito esforço. Infelizmente, nem todo tem a mesma capacidade de desenvolvimento, justamente por não ter a mesma visão no processo educacional e seus meandros em realizá-los. Logo, sem as competências especificas nessa área tornar-se-á um tanto difícil realizar a tarefa de educador devido a sua complexidade. Não que o pleno desenvolvimento dessas habilidades seja menos importante em outras áreas profissionais, aqui elas serão extremamente relevantes na formação de médicos, engenheiros e pessoas que podem fazer a diferença na sociedade.

No mundo acadêmico de hoje o que mais interessa é a busca de uma mentalidade científica, que se interessa em pesquisar o desenvolvimento das competências e capacidades de análise, síntese e avaliação. Com todas essas habilidades, portanto, ele poderá desenvolver o papel de formador de seres humanos preparados para viver em sociedade como bons trabalhadores e bons cidadãos. Por isso, o professor deixou, há muito, o papel central na ação educativa, valorizando o aluno como protagonista em suas ações na construção de valores materiais e, principalmente, humano.

Perrenoud enaltece e muito professores capazes de trabalhar em equipe (Perrenoud, 2000), num desafio contínuo em viver em colaboração com seus pares, dirigindo situações de aprendizagens capazes de proporcionar sua própria formação continuada renovando seus métodos e conteúdos gerando novos conhecimentos científicos.

Portanto é fundamental mudar o foco do ensinar para o aprender, pois ninguém é produto pronto e acabado, aprende com seus pares, seus alunos, com a família, com a vida,etc. É importante ressaltar aqui o papel do coletivo na formação de grupos de pesquisa como estratégia de boa formação, pois através da troca de informações atualizadas, evita-se o vício da repetição de conhecimentos ultrapassados, e gera-se uma nova motivação em se construir novos paradigmas educacionais para um futuro melhor de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou mostrar que para ser professor universitário não basta apenas ter um diploma de pós-graduação ou de mestrado, é necessário que ele reflita em suas ações buscando sempre seu aperfeiçoamento profissional. Há que se recobrar o sentido maior de sua formação: formar outras pessoas para a vida, visando não apenas uma formação puramente acadêmica, mas uma formação voltada aos anseios pessoais e profissionais de nossos alunos e da sociedade como um todo.

Cumpre ao professor, portanto, a missão insubstituível de formar novos cidadãos, novos seres humanos capazes de fazer a diferença na sociedade, pessoas que reflitam em suas ações, intelectuais críticos, e não repetidores de conceitos e ideias pré-estabelecidas, capazes de se autoanalisarem com honestidade e sinceridade produzindo seus próprios materiais intelectuais.

A real atitude do professor, finalmente, se dá pelo confronto do não imaginário em sua vivencia diária, transformando todo conhecimento cientifico, adquirido pelas pesquisas e estudos sistêmicos, em matéria prima a ser transformada em desafios na sala de aula, reunindo toda competência necessária nessa prática que vai sendo reconstruído paulatinamente no processo educacional, pois a prática requer tanto inspiração como transpiração, refletindo na ação. Requer descoberta de si mesmo, de seu modo de dar aula; mudança de hábitos e vícios; requer autoridade e por fim, requer humildade e aceitação àquilo que precisa ser mudado.

BIBLIOGRAFIA

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, Rio Grande do Sul, 1999.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Editora Artmed.Porto Alegre,1999.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. Editora Artmed. Porto Alegre,2000.

ROGERS, Carl (1986), Liberdade de Aprender em Nossa Década. 2ª. Edição, Porto Alegre, Artes Médicas.

VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). Pedagogia Universitária: a aula em foco.Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

PROFESSOR: ACOLHEDOR, CAPACITADO E APOIADO PARA DESENVOLVER O TRABALHO PEDGÓGICO COM BASE NA INCLUSÃO

IVONEIDE SOUZA SANTOS

RESUMO

O presente artigo é abordar como é importante a formação desde a graduação para o desenvolvimento profissional dos professores, e, como é possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros diversos determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Formação.

ABSTRACT

This article aims to address how important training since graduation is for the professional development of teachers, and, as can be seen, on the part of teachers and education professionals, great resistance in accepting the challenge posed by the school construction process. inclusive, which we consider perfectly understandable, given the lack of training to face this challenge. Such resistance arises, among other factors, as a result of the subject not being problematized, given that it is rarely considered during initial and/or continuing training, which leads to inadequate forms of understanding. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography collected on the topic.

Keywords: Education; Inclusion; Training.

INTRODUÇÃO

Os cursos ou programas de formação e capacitação docente ao mesmo tempo em que precisam dar condições efetivas para que o professor trabalhe de imediato com seus alunos, “não podem ser uma capacitação voltada apenas para questões pontuais (tipo receita - de - bolo) e sim proporcionar aprofundamento teórico-metodológico” (que a maioria dos professores tanto do ensino regular quanto especial, não tem) “que lhe permita se transformar em um “professor que possa refletir e ressignifica sua pratica pedagógica para atender à diversidade do seu alunado””.

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros diversos determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento.

Ademais, para que a inclusão escolar seja real o professor da classe regular deve estar sensibilizado e capacitado (tanto psicológica quanto intelectualmente) para “mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar” – (Glat, Rosana. Adaptação Curricular, OLIVEIRA Eloíza da S. Gomes 2007) para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive de alguns que tenham maiores dificuldades.

DESENVOLVIMENTO

Com a implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que fundamenta a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino o conceito da Escola Inclusiva. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC / SEESP, 1998).

Implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias.

A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais... Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Foi neste parâmetro que no Brasil, a

necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas como:

Estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p.15).

Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, principalmente, em condições semelhantes aos demais.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo, SILVA (2007).

Até recentemente, somente alunos rotulados de pessoas excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência eram considerados alunos que necessitavam de uma ajuda especial, geralmente oferecida no contexto de uma modalidade educacional denominada Educação Especial, a qual, por inúmeras razões históricas que não cabe agora retomar, era entendida como um processo que se devia oferecer em espaço segregado e diferenciado do sistema educacional como um todo.

Estes mesmos alunos, entretanto, podem apresentar uma experiência de aprendizagem diferenciada, dependendo do contexto educativo no qual esteja inserido, o que nos remete a considerar que também a escola precisa ser analisada, ao se estudar as dificuldades que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno.

Que tipo de respostas educativas está sendo oferecido aos alunos, em geral, e a cada um, em particular? Será que a escola está identificando as necessidades educacionais particulares, de cada aluno, bem como as necessidades educacionais especiais presentes no alunado, e a elas respondendo diferencialmente, com a qualidade necessária para favorecer o processo de apreensão do conhecimento?

No contexto das ideias acima expostas, não se pode mais aceitar que o professor ensine a todos como se fosse um só, já que se explicita claramente a necessidade da individualização do ensino.

Temos ainda constatado que, por razões burocráticas, o Plano de Ensino do professor brasileiro é elaborado num período anterior ao do início das aulas, e ao do contato do professor com seus alunos. Esta prática, de certa forma, determina que se considere um imaginário "aluno médio", conceito que é enganoso e inexistente, já que cada um é peculiar em suas características de funcionamento e de necessidades.

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível!

Podemos definir as adaptações curriculares como modificações que é necessário realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDIVAR, 1999, P.53).

Ou,

Quando se fala de adaptações curriculares está se falando, sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 apud MANJÓN, 1995, p. 82).

Ao refletir sobre tudo isso, enxergamos com clareza que cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las às vezes temos que fazer as adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis de escolaridade, de forma a garantir as condições que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um de seus demais colegas.

De acordo com Carvalho (2007) ""... entendo que as adequações curriculares são necessárias e não representam outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muito menos, que se destinem sós e apenas a portadores de deficiência.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno

com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, s/ d).

Essa proposta difere das práticas tradicionais da Educação "Especial" que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação precário e indefinido.

Portanto a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

• De acordo com o MEC/ SEESP/ SEB (1998) apud Secretaria Municipal de Educação do Estado de são Paulo, 2007 essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis: Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.

• Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.

• Adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

As decisões quanto às Adaptações Curriculares que deverão ser implementadas, bem como quanto aos apoios (suportes) a serem providenciados, deverão considerar as características individuais do aluno, as áreas prioritárias a serem apoiadas, quais os tipos de apoio mais eficientes para responder às necessidades do aluno, em quais situações o apoio deve ser disponibilizado, e como proceder em relação a isto, que profissionais dele participarão, bem como quais as funções e responsabilidades que caberão a cada um.

Em síntese, as Adaptações Curriculares são providências políticas, administrativas, técnicas e tecnológicas que devem ser implementadas para atender às necessidades educacionais de cada aluno, inclusive às necessidades educacionais especiais, de forma a favorecer lhes o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida, e no processo de transformação da sociedade.

Analisar a avaliação como princípio da educação inclusiva requer a definição dos principais aspectos do seu caráter formativo que se contraponha aos processos usuais da escola de definir o lugar do aluno pela sua classificação e seriação.

De acordo com Carvalho (2007)... Trata-se, sem dúvida de um processo indispensável, que oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-lo em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. Não mais fica o aluno como sujeito solitário da avaliação como se, isoladamente, ele pudesse ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso... Tão pouco se entende hoje, que as práticas avaliativas devam ser da exclusividade de especialistas que se valem de instrumentos que oferecem os resultados que, após examinados permitem encontrar os "desvios" que os alunos apresentam, considerados como explicativos de suas dificuldades.

A avaliação de um aluno com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois a partir da análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento.

Se a finalidade fundamental do ensino, nos alerta Zabala (in Coll, 1999), é a formação integral da pessoa, a avaliação deve sempre ser formativa, de maneira que o processo avaliador permita conhecer a situação de partida, em função de objetivos gerais (avaliação inicial), um planejamento da intervenção fundamentado e ao mesmo tempo flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula em que as atividades e o conteúdo se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valorização sobre o processo seguido que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve estar sendo construída dia-a-dia, pois quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar, pois ele pode precisar de mais tempo para realizar a atividade; requerer material introdutório mais simples ou mais concreto; deman-

dar a provisão de meios especiais de acesso ao currículo. E, com isso faz-se necessária a realização de um curso de graduação com qualidade e aborde tais questões.

Portanto a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

Ao analisar uma escola em seus procedimentos avaliativos, podem-se permitir diferentes olhares e, sem que se dê conta de todo o universo realizado, podemos nos ater a alguns aspectos dessa múltipla realidade em que os adultos querem ensinar e as crianças tentam aprender e no processo de avaliação se deixam as marcas dessa relação de sucesso ou fracasso escolar.

No entanto, o atendimento desses alunos em classe comum pode representar sua exclusão sempre que a avaliação, uma entre as variáveis que interferem no seu processo de escolarização, não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada aluno (Hoffman, 2005).

A avaliação inicial do repertório dos alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação processual de sua aprendizagem é fundamental para assegurar sua escolarização, por isso a sua não realização significaria subestimar as suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ADIRON, F. A inclusão começa em casa. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita. In Congresso Brasileiro sobre a Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de setembro 2004. Anais do IV congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Salvador 2004.

AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press, 1999.

ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. & B. Len. Inclusive education – policy, contexts and comparative perspectives. London: David Fulton Publishers, 2000. BOOTH T. & AINSCOW, M. From them to us: an international study of inclusion in education. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (1994) Política Nacional de Educação Especial: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. 1994. BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.

. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. Lei federal nº 7.853, Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE.

. 1961. Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1971. Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1990. Lei Federal nº 8069. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília.

. Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. 2004. Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente. 2ª edição. São Paulo: educ.

CARVALHO R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA 1997.

. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”, 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997. CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O; BUSTO, R. M.; SOUZA. S. R. de; GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. Da S. G. & SENNA, L. A. G. Panoramanacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 09 fev. 2024.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

HOFFMANN, J. Avaliar para Promover: As Setas do Caminho, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

. O Jogo do Contrário em Avaliação, Mediação, Porto Alegre, 2005.

LUCKESI. C. C. Avaliação da Aprendizagem; visão geral. Disponível em: http:// www.luckesi.com.br. Acesso em: 09 fev. 2024. .

MADER, G.Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma, In: MANTOAN. Maria Tereza Egler (Org.). A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom. SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

. (Org.). Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer, é Paulo, ed. Moderna, 2003.

MENDES E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade. Tese de doutorado – USP: São Paulo: USP, 2005.

. A educação inclusiva que queremos. Recriação: Revista do Creia. Corumbá: Revista do CREIA, 1999.

. Raízes históricas da educação inclusiva. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva). UNESP. Marília. São Paulo. Mimeo. OLIVEIRA, A. A. S. de. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru/SP: Práxis, 2007.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP, 1994.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PESSOTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS Mônica Pereira dos. 1995. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial.

SILVA, S e VIZIM, M. – Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados, Campinas, são Paulo, Mercado das Letras, 2001.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. A rationale for merger of special and regular education. In Exceptional Children, 51(2), (pp. 102-111), 1984.

TESSARO, N. S. Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TELFORD, C. W. ; SAWEY, J. M. O Indivíduo Excepcional. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

JACQUELINE ALINE SILVA GALDINO

RESUMO

O tema de que trata este artigo, é uma chamada aos educadores e à escola para a reflexão da prática pedagógica. As razões que justificam a necessidade de práticas educacionais que possibilitem a cada aluno desenvolver o seu potencial criador de forma mais plena são várias. Uma delas diz respeito ao atual momento da História, caracterizado por um ritmo progressivamente mais acelerado de mudança. Uma segunda razão é que o perfil de profissional que está sendo exigido no mercado de trabalho hoje é o perfil de um profissional criativo. O homem deste tempo é chamado continuamente a buscar novas alternativas para solucionar questões presentes em seu dia-a-dia pessoal e profissional.

Palavras-chaves: Arte visual; Prática pedagógica; Criatividade.

1. INTRODUÇÃO

A escola, como instância de formação da cidadania, assume sua função social ao garantir a todos o direito constitucional à Educação Fundamental. O processo educativo pressupõe o desenvolvimento integral e qualitativo da pessoa. Dessa forma, o desenvolvimento do potencial criador se faz mais que necessário.

A aprendizagem que permite o desenvolvimento da criatividade paralelamente ao conhecimento em si, trabalha o ser humano de forma mais integrada, pois está preocupada com todas as relações que este possa realizar durante a ação de aprender. Ela permite que este processo seja um estímulo para novas transformações, recebendo o conhecimento e construindo gradativamente seu próprio repertório interno, mental e sensorial.

O criar em situações de aprendizagem acontece quando a criança ou o jovem, ao buscar seus conhecimentos e tentar resolver situações de desafio, tem a possibilidade de encontrar soluções por vezes raras e inusitadas, ou que simplesmente sugerem relações até então pouco exploradas e pensadas.

Aprendemos quando adquirimos conhecimento. Situações de aprendizagem desafiadoras geram no indivíduo a necessidade interna básica de romper com seus próprios limites enquanto busca o novo.

Os processos criativos no ser humano constituem o ápice mais sublime de sua essência, são aqueles que o distinguem de todos os outros seres de nível inferior; estão acima dos processos conscientes e dos cognitivos. Mas, por isso mesmo, são também os mais vulneráveis às variações quando não se dão condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Por tudo isso, a criatividade só ocorre num clima permanente que propicia a autêntica liberdade mental, numa atmosfera geral e global que estimula, promove e valoriza o pensamento divergente e autônomo, a oposição lógica, a crítica fundamentada. Este clima implica muitos esforços contra erros educativos arraigados e lutas, nem sempre fáceis, contra os mantenedores da mesmice.

O comodismo e a visão superficial, mesmo das coisas mais difíceis, levam educadores a querer encontrar uma chave, uma técnica, uma receita para tudo e a querer o resultado já. Contudo, a educação e a formação de homens criativos exigem uma reviravolta na nossa concepção clássica de educação, dessa educação "bancária", que consiste em transmitir o velho e fazer todo o possível para que não surja o novo.

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

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

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

Todavia, embora haja um consenso por parte dos educadores de que o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, no contexto social presente, seja uma das metas educacionais mais importantes, sa-

be-se que pouco ou quase nada tem sido feito para favorecer seu desenvolvimento e manifestação. Autores como Alencar (1995a, 1995b, no prelo; Cohen, 1997; Furman, 1998, Necka, 1994, Sternberg, 1991; Tolliver, 1985; Toren, 1993) em diferentes países, vêm criticando a educação e a cultura predominante de aprendizagem, devido à falta de condições mais adequadas à expressão e ao desenvolvimento do potencial criador.

2. ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

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

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

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

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

Em nossa sociedade, a escola é o local onde se dá a produção e reprodução do saber. Cabendo a ela, portanto, cultivar vários aspectos que favorecem o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas. Um destes aspectos diz respeito a alguns traços ou características que têm sido pouco cultivados pelo sistema. Dentre estes, a iniciativa, a independência, a autoconfiança, a persistência, a par de uma atitude de receptividade a novas ideias, de abertura, de flexibilidade, de coragem para expor as próprias ideias e pontos de vista. Estes traços contrastam com os que têm sido mais esforçados em nossas escolas, em que a obediência, a passividade e o conformismo ocupam lugar central. Segundo Roger "O fracasso da escola está em favorecer de maneira exagerada, o conformismo, a passividade e o estereótipos que atuam como agentes inibidores da criatividade, pois embolam interesses, sensibilidades, emoções e curiosidades" (em Oliveira, 1987, p. 42).

2.1. AMBIENTE CRIATIVO EM SALA DE AULA

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

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

- Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias criativas, pois nem todas as ideias mais criativas ocorrem imediata e espontaneamente.

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

- Estimular o aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos imaginários e para outros que já ocorreram no passado ou que poderão ocorrer no futuro.

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

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

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

qual será, então, novamente testada e avaliada.

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

Deve-se valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e suas ideias. De modo geral, em nosso meio, a tendência maior é no sentido de tecer comentários negativos, comunicando ao aluno apenas a extensão dos seus erros salientando os seus fracassos e a sua incompetência. Muito raramente, ouve - se um professor dizendo para um aluno: “Como você é capaz!” “Como a sua ideia é original!” “Como você é habilidoso!” “Como você escreve bem!”.

Por outro lado, sabemos que todo ser humano, seja criança, adolescente ou adulto, tem uma necessidade básica de ser aceito, de ser estimado, de ser valorizado, de ver as suas contribuições, os seus esforços, o seu ponto de vista, reconhecidos e valorizados; de perceber - se como tendo alguma habilidade especial.

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

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

- Usar dos recursos mais adequados à manifestação da criatividade, condizentes com o que se está ensinando no momento. Se a matéria for “Comunicação e Expressão”, não se estimula à criatividade simplesmente solicitando aos alunos para escrever sobre determinados temas e devolvendo posteriormente as redações com comentários positivo ou negativo. Para facilitar redações criativas, o professor deve fazer uso dos mais variados recursos, possibilitado às crianças trabalhar com as ideias antes de colocá-las no papel. Alguns desses recursos seriam:

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

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

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

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

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

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

2.2. ARTES VISUAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um de nossos desafios como educadores é, pois, contribuir no sentido de promover mudanças necessárias ao ensino, na educação formal, de tal forma a propiciar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, especialmente de suas potencialidades criativas. Como lembra Virgolim (1994), nossa tarefa como educadores não é a de reconhecer o talento criativo após a sua expressão, mas antes a de estimar o talento quando é ainda potencial e propiciar o ambiente e as condições que irão facilitar seu desenvolvimento e sua expressão.

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

a) Conteúdo e Extensão do nosso Programa Curricular

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

Em função do extenso conteúdo do currículo, pouco tempo sobra ao aluno para explorar novas formas de pensamento, para

testar novas abordagens no solucionamento de problemas e para fazer uso de formas divergentes de se lidar com o conteúdo programático.

b) Visão tradicional do ensino

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

c) Ênfase exagerada na disciplina e "bom comportamento" do aluno

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

d) Baixas expectativas do professor com a relação ao aluno

De modo geral, os professores têm baixas expectativas e pouca confiança na capacidade do aluno de ser responsável, independente e criativo, sendo ainda céptico com relação à imensa capacidade da criança para propor novas ideias, sugerir novos caminhos e novas soluções. Estas baixas expectativas tendem a se transformar em profecias auto - realizadoras, comportando - se os alunos de acordo com elas. Na medida em que todas as barreiras supracitadas, forem sendo gradativamente eliminadas e técnicas de ensino criativas forem implementadas, o comportamento criativo do aluno será promovido.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tentou-se explicar que a criatividade é um elemento indispensável na prática educacional e na vida diária. É desenvolvendo as habilidades criativas que o indivíduo se torna capaz de lidar com o futuro, se tornando apto a atender às novas demandas sociais e culturais.

Um dos aspectos que precisamos salientar é que, não só a escola, mas também a família e a sociedade não podem dispensar a criatividade, precisam considerar a importância de desenvolver as habilidades criativas de seus indivíduos para que possam adaptar-se e solucionar as questões e os problemas trazidos pelo progresso social, científico e tecnológico.

O objetivo geral foi analisar as barreiras ao desenvolvimento do potencial criativo no âmbito escolar, para, a partir disto, levantar discussões sobre as práticas educacionais. Tem-se constatado que a sociedade enfrenta uma profunda transformação em todos os campos do conhecimento, nos modelos de organização social, nos valores individuais e coletivos e nas atitudes. Para facilitar essa transformação, é necessário reestruturar os modelos de informação e educação, para que novos conhecimentos possam ser apresentados, discutidos e englobados no modo de viver de cada um.

Portanto, fica clara a importância de se cultivar a imaginação e a atividade criadora na escola, através de um ensino orientado para a solução de problemas novos e para a preparação do aluno para a produção do conhecimento.

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

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

É, portanto, necessário remover essas ideias errôneas e conscientizá-los de que todo ser humano apresenta um certo

grau de habilidades criativas e que podem ser aprimoradas através de condições ambientais favoráveis e de domínios de técnicas. Além disso, é preciso conscientizar os professores principalmente do seu poder de influência em sala de aula e de sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento do autoconceito positivo nos alunos. Assim, então, poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos, com capacidade de reflexão e ação diante dos diversos problemas impostos futuramente.

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

REFERÊNCIAS

ALENCAR, EuniceM. L Soriano. Criatividade. Brasília: Editora Universidade de

Brasília, 1993.

_____. Como Desenvolver o Potencial Criador. Petrópolis: Vozes; 1991.

_____. Psicologia da Criatividade. Porto Alegre: Vozes, 1986.

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

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

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

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

VIRGOLIM, Ângela Rodrigues, ALENCAR, EuniceM. L Soriano - Criatividade

Expressão e Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO

JANICE DAS GRAÇAS DE JESUS ALVES

RESUMO:

Os alunos da educação especial necessitam do atendimento educacional especializado para atender suas particularidades, com o intuito de possibilitar a sua plena participação no processo educativo do ensino regular, entretanto, a implementação da inclusão traz consigo diversos desafios e nem sempre essa educação inclusiva é atingida em sua totalidade. Isso ocorre porque os obstáculos da inclusão escolar no dia a dia da escola regular ainda são numerosos. O objetivo deste artigo é, por meio de uma análise de dados, compreender as demandas e obstáculos dos estudantes que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) para sua integração nas instituições de ensino regulares. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com perguntas fechadas, utilizando a plataforma Google Forms. A pesquisa envolveu professores de diversas áreas do conhecimento que atuam na rede pública do município de São Paulo. Os resultados foram discutidos à luz da literatura existente sobre educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados obtidos mostraram que os professores enfrentam diversos desafios na inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular, tais como a falta de formação especializada, a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e materiais adequados, entre outros. Diante disso, é fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os princípios da educação inclusiva, garantindo que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam devidamente apoiados em seu processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Desafios da Inclusão; Atendimento Educacional Especializado; Rede Regular de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido na rede municipal das escolas de São Paulo é muito importante, pois atende de forma específica e personalizada os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas deficiências podem ser de ordem física, intelectual, sensorial, emocional ou psicológica (COSTA, 2021).

O mundo está em constante evolução, e a legislação em relação a inclusão vem acompanhando essas mudanças, principalmente com a implementação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Capítulo IV – Do Direito à Educação Art. 27.:

"A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem."

Anterior a essa Lei o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 intuiu:

"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, 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 conveniados".

O entrave para que ocorra a inclusão de forma efetiva é a palavra "preferencialmente", que abre espaço para que os estudantes com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

O AEE contribui para o desenvolvimento desses alunos, possibilitando sua inclusão e garantir o acesso desses alunos na rede regular de ensino, buscando desenvolver ao máximo as suas potencialidades e promover a sua autonomia, entretanto, a implementação da inclusão traz consigo diversos desafios e nem sempre essa educação inclusiva é atingida em sua totalidade. Isso ocorre porque os obstáculos da inclusão escolar no dia a dia da escola regular ainda são numerosos (KASSAR, 2021).

Apesar de existir uma legislação em vigor que garante aos alunos especiais acesso pleno ao desenvolvimento em escolas regulares, isso nem sempre é cumprido integralmente, podendo ocorrer de forma precária.

Esse tema é cada vez mais discutido na sociedade e especialmente nas instituições escolares. E por isso é preciso compreendê-los plenamente, para, a partir daí, ela-

borar estratégias efetivas para superá-los e ser integrado no ensino regular.

Face ao mencionado, o objetivo deste artigo é, por meio de uma análise de dados, compreender as demandas e obstáculos dos estudantes que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) para sua integração nas instituições de ensino regulares.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 MATERIAL E MÉTODO

O instrumento empregado para a coleta de dados foi o questionário elaborado com perguntas fechadas (Tabela 1 e 2). Este estudo teve a abordagem quantitativa e qualitativa, visando observar os desafios enfrentados pelos professores da rede regular de ensino incluir os AEE, bem como contemplar as necessidades diversas dos educadores.

Para elaboração e divulgação do questionário utilizou a plataforma Google forms. A pesquisa de campo contemplou professores de diversas áreas do conhecimento que atuam na rede pública do munícipio de São Paulo.

Os dados foram analisados qualitativamente, identificando temas e padrões recorrentes. Os resultados foram discutidos à luz da literatura existente sobre educação inclusiva e AEE, buscando-se identificar possíveis soluções e recomendações para melhorar o processo de integração dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino regulares.

Tabela 1: Percepção dos professores das escolas públicas do município de São Paulo em relação a inclusão dos alunos AEE na rede regular de ensino.

Discordo plenamente	Discordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Concordo plenamente	Concordo parcialmente
1	2	3	4	5

1. Você sente que tem o suporte necessário para incluir alunos com necessidades especiais na sua sala de aula?

2. Você enfrenta dificuldades na adaptação do currículo para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência?

3. Você se sente preparado para lidar com o comportamento de alunos com necessidades especiais?

4. Você recebe formação adequada para atender às demandas dos alunos com deficiência?

5. Você percebe que a infraestrutura escolar atende às necessidades dos alunos com deficiência?

6. Você considera o seu ambiente de trabalho valorizado pelas pessoas e recebe constantemente apoio suficiente para executar um trabalho de qualidade?

7. Você enfrenta obstáculos na identificação e encaminhamento dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado?

8. Você se sente sobrecarregado ao tentar atender às necessidades de todos os alunos, incluindo os com deficiência?

9. Você encontra dificuldades em garantir a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades escolares?

10. Você enfrenta dificuldades na comunicação e interação com os alunos com necessidades especiais durante as aulas?

Tabela 2: Como você avalia o apoio da escola e da equipe pedagógica no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais?

Muito satisfeito
Mais ou menos satisfeito
Nem satisfeito, nem insatisfeito
Mais ou menos insatisfeito
Muito insatisfeito

2.2 RESULTADOS

A escolha dos participantes procurou diversificar o perfil dos professores quanto à idade, gênero, estado civil, número de filhos, tempo de profissão, formação acadêmica, turma que leciona e disciplinas lecionadas conforme observado na tabela 3.

Foram entrevistados 233 professores e referente à pergunta qual é a sua disciplina lecionada, obtiveram-se as seguintes respostas: Educação Infantil (pedagogo), Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Ciências, Biologia, Geografia, História, Educação Física e Artes.

Tabela 3: Perfil dos professores (n=233)

Caracteristicas		%
Gênero	Feminino Masculino	70,9 29,1
Estado civil	Casados Solteiros Outros	60,3 31,4 8,2
Idade	15 a 25 anos 25 a 35 anos 35 a 45 anos Acima de 45 anos	4,5 18,8 34,6 42,1
Quantidade de Filhos	0 1 2 3 ou mais	31,4 46,4 20,3 1,6
Tempo de profissão	0 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos Mais de 20 anos	4,3 15,7 22,8 33,5 24,0
Formação acadêmica	Graduação Pós-graduação (lato sensu) Pós-graduação (stricto sensu) Doutorado	32,7 52,3 13,6 1,4
Turma que leciona	Educação Infantil Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio	26,5 32,4 36,1 3

Como observado na tabela 3 os professores entrevistados (n = 233) eram predominantemente do gênero feminino, casados, acima de 45 anos e atuam na profissão entre 16 e 20 anos. A maioria possui filhos e possuem Pós-graduação (lato sensu). A maioria dos profissionais entrevistados lecionam no Ensino Fundamental II, seguido pelo ensino Fundamental I, Educação Infantil e Ensino Médio.

A seguir estão representados em gráficos as respostas obtidas pelos professores na pesquisa referente as questões de inclusão atualmente no ensino regular. O questionário foi baseado na escala Likert, ou seja, ele permite mensurar o ponto de vista sobre a inclusão dos estudantes AEE de forma escalonada, indo, por exemplo, de “discordo” a “concordo” (SANTOS, PEREIRA; 2021).

Gráfico 1: Você sente que tem o suporte necessário para incluir alunos com necessidades especiais na sua sala de aula?



Gráfico 2: Você enfrenta dificuldades na adaptação do currículo para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência?



Gráfico 3: Você se sente preparado para lidar com o comportamento de alunos com necessidades especiais?



Gráfico 4: Você recebe formação adequada para atender às demandas dos alunos com deficiência?



Gráfico 5: Você percebe que a infraestrutura escolar atende às necessidades dos alunos com deficiência?



Gráfico 6: Você considera o seu ambiente de trabalho valorizado pelas pessoas e recebe constantemente apoio suficiente para executar um trabalho de qualidade?



Gráfico 7: Você enfrenta obstáculos na identificação e encaminhamento dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado?



Gráfico 8: Você se sente sobrecarregado ao tentar atender às necessidades de todos os alunos, incluindo os com deficiência?



Gráfico 9: Você encontra dificuldades em garantir a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades escolares?



Gráfico 10: Você enfrenta dificuldades na comunicação e interação com os alunos com necessidades especiais durante as aulas?



Gráfico 11:Como você avalia o apoio da escola e da equipe pedagógica no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais?



2.3 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos, observados nos gráficos acima, mostraram que os professores enfrentam diversos desafios na inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular, tais como a falta de suporte, dificuldade de na adaptação do currículo, falta de formação especializada, dificuldades na comunicação e interação a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e materiais adequados.

Além disso, foi identificada a necessidade de mais apoio e suporte por parte da gestão escolar e de uma maior interação com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

Em suma, este estudo contribui para evidenciar a importância da formação continuada e do apoio institucional para garantir uma inclusão efetiva e de qualidade dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Como demostrado na pesquisa grande parte dos professores apresentam mais de

45 anos, visto isso, a sua formação acadêmica não condiz com a realidade atual da educação.

Dessa forma, é possível perceber diante dos dados coletado que grande parte dos professores entrevistados não obtiveram uma formação voltada para a inclusão, havendo uma certa resistência e até mesmo falta de conhecimento sobre o assunto. Isso pode interferir diretamente na prática pedagógica e na forma como os professores lidam com alunos com necessidades especiais.

De acordo com Garcia (2013) importante a destacar são as formações continuadas que muitas vezes são muito teóricas e pouco prática, excessivamente acadêmicas e carentes de aplicação prática, resultando em pouca eficácia. Ademais, a maioria dos participantes dessas formações não está mais ativa no ambiente escolar, o que os distância das dificuldades reais enfrentadas pelos docentes no dia a dia.

Portanto, é essencial que as formações continuadas sejam mais dinâmicas, participativas e contextualizadas, a fim de realmente contribuir para a prática pedagógica dos professores. Além disso, é fundamental que sejam realizadas por profissionais que estão em constante contato com a realidade da sala de aula, para que possam oferecer orientações e estratégias eficazes para lidar com os desafios do cotidiano escolar. A formação continuada é uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional dos educadores, mas é necessário que seja repensada e adaptada às necessidades e realidades dos professores atuantes (GARCIA, 2013).

Além disso, a falta de recursos e de suporte técnico também foi apontada como um obstáculo na prática da educação inclusiva. Muitas escolas não contam com profissionais especializados em educação especial, como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes de Libras, bem como o acompanhamento constante por parte de uma equipe multidisciplinar, o que dificulta o atendimento adequado aos alunos com deficiência. A falta de estrutura física adaptada e de materiais pedagógicos específicos também foi apontada como um desafio a ser superado (SANTOS, 2021).

Outro desafio importante é a resistência por parte de algumas pessoas da sociedade em relação à inclusão, que muitas vezes é vista como um empecilho que ameaça à qualidade do ensino. A falta de apoio e compreensão por parte da comunidade escolar em relação à diversidade e à importância da inclusão também dificulta o processo de implementação da educação inclusiva (GALLO, 2004).

É sabido que a inclusão necessita da elaboração de um plano de ensino individualizado, que contemple as necessidades e potencialidades de cada aluno, logo, um problema cada vez mais recorrente nas escolas é a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação, com salas de aula lotadas, tudo isso impacta diretamente na qualidade do ensino e no bem-estar dos educadores (LOPES, 2009).

Professores sobrecarregados têm dificuldades em dar a devida atenção a cada estudante, planejar aulas de forma interativa e dinâmica, corrigir atividades avaliativas, além de lidar com questões administrativas e burocráticas. Isso pode resultar em um desgaste físico e emocional dos profissionais, levando ao estresse (FREITAS, 2006).

Com isso, muitos alunos que precisam de uma atenção especial são negligenciados, diante de um sistema educacional precário, o que impacta diretamente no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Para solucionar esse problema, é fundamental investir na contratação de mais professores, reduzir o número de alunos por sala, promover a formação contínua dos educadores e oferecer condições adequadas de trabalho. Somente assim será possível garantir um ensino de qualidade e um ambiente escolar saudável para todos (LOPES, 2009).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa de campo, foi possível identificar alguns desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão nas salas regulares das escolas públicas do município de São Paulo.

Espera-se que os resultados deste estudo possam subsidiar a elaboração de políticas e práticas educacionais inclusivas mais eficazes e adequadas às necessidades dos educadores e dos alunos com deficiência.

Conclui-se que a pesquisa de campo realizada evidenciou a importância de superar os desafios e obstáculos no processo de inclusão nas escolas públicas de São Paulo, visando garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, promovendo uma educação de qualidade e respeitando a diversidade presente em nosso meio. A educação inclusiva é um direito de todos e uma ferramenta fundamental para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara,

2015.

COSTA, Tatiana Aparecida Pires. Educação especial: uma análise bibliográfica dos desafios da educação inclusiva. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Docência no Ensino Superior, 2021. Disponível em:

https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2213/1/Art_esp_Tatiana%20A parecida%20Pires%20Costa.pdf

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão. Rev Educ Espec. 2006;2(3):37-40.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. Educação & Realidade, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

GARCIA, Rosalba. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação. v. 18 p. 101-239, n. 52 jan./mar. 2013.

KASSAR, Monica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de inclusão e governamentalidade.

In: Educação & Realidade, Dossiê Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2, p.153-170, maio/ago. 2009, Ed. FACE/UFRGS, Porto Alegre.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

SANTOS, Alessandra Ferreira Dos. Educação inclusiva: uma análise sobre os avanços e os desafios enfrentados no contexto atual da educação básica no Brasil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed.

05, Vol. 03, pp. 36-45. maio de 2021. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-enfrentados, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-enfrentados

SANTOS, José; PEREIRA, Ana. Escala de Likert: um guia para pesquisa. Editora Escolar, 2021.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS EM SALAS DE AULA NA ESCOLA COMUM

JESSÉ GRILANDA BRITO

RESUMO

Por meio desse artigo procura-se abordar reflexões pertinentes ao tema da inclusão dos estudantes surdos em sala de aula. Vivemos em uma sociedade orientada para o som. Grandes quantidades de informações são transmitidas deliberada e acidentalmente por meio de interações com outras pessoas. Por meio dessas interações, as crianças refinam suas habilidades de comunicação, desenvolvem a linguagem, adquirem informações sobre o mundo (ou seja, conhecimentos básicos e de domínio), aprendem conceitos, se alfabetizam, desenvolvem habilidades sociais e participam das atividades diárias da vida. Uma perda auditiva de qualquer grau ou tipo pode afetar a quantidade e também a qualidade das interações com outras pessoas, o que, por sua vez, pode afetar adversamente o desenvolvimento linguístico, acadêmico, social, emocional e profissional.

Palavras-Chave: Interações; Linguagem; Sociedade

ABSTRACT

This article seeks to address reflections pertinent to the theme of inclusion of deaf students in the classroom. We live in a sound-oriented society. Large amounts of information are transmitted deliberately and accidentally through interactions with other people. Through these interactions, children refine their communication skills, develop language, acquire information about the world (that is, basic and domain knowledge), learn concepts, become literate, develop social skills and participate in daily life activities. A hearing loss of any degree or type can affect the quantity and also the quality of the interactions with other people, which, in turn, can adversely affect the linguistic, academic, social, emotional and professional development.

Key words: Interactions; Language; Society

INTRODUÇÃO

Por ser a surdez uma deficiência de baixa incidência, não há um entendimento amplo de suas implicações educacionais, mesmo entre educadores especiais. Essa falta de conhecimento e habilidades em nosso sistema educacional contribui para os desafios já substanciais que os alunos surdos enfrentam no recebimento de serviços educacionais adequados.

Uma perda auditiva de qualquer tipo ou grau pode afetar o desenvolvimento e o funcionamento de várias maneiras.

A colocação educacional para alunos surdos ou com deficiência auditiva é uma decisão importante. Inclusão, isto é, colocação dentro da sala de aula de educação geral com colegas em desenvolvimento típico, é uma colocação cada vez mais preferida para alunos. Os defensores da inclusão promovem os benefícios sociais e acadêmicos que incluem a promoção da aceitação de diversos alunos e o apoio à educação de todos os alunos.

Para que a educação inclusiva seja bem-sucedida, vários fatores devem estar presentes. Os administradores da escola devem apoiar a inclusão. Os professores de educação geral, que são os principais responsáveis pela educação de todos os alunos.

Em muitos casos, crianças surdas com inteligência, normalmente podem aprender em uma sala de aula típica - desde que tenham os suportes apropriados no local. Existem vários tipos de suporte que podem ajudar a garantir o sucesso acadêmico de uma criança surda.

A ESCOLA E SEU PAPEL

Sabe-se que a escola desempenha um papel importante na formação da criança, uma vez que colabora para que o mesmo possa futuramente ter o direito de praticar o exercício da cidadania e se ver em pé de igualdade com outros indivíduos a fim de participar de situações para mudar a realidade em que vive.

O que preocupa os profissionais da educação é quanto às crianças que apresentam deficiência auditiva, isso porque elas se deparam com muitos problemas, desde suas dificuldades próprias da deficiência que apresentam, até situações de aceitação e inclusão por conta de sua perda auditiva. O que alguns não entendem é que quando se fala em inclusão, não há como falar simplesmente em prestar um atendimento àquela pessoa portadora, mas sim para o conjunto, todos aqueles que estiverem envolvidos no contexto, presentes na sala de aula, adequando um ao outro, de maneira que se respeitem mutuamente, que mudem suas atitudes com aquele que em partes, é diferente. “Na verdade, no Brasil a criança surda ainda precisa aprender a saltar o riacho de um lado para o outro sem suporte de

uma ponte. Já que primeiramente é alfabetizada na língua portuguesa sem ao menos ter sido alfabetizada na linguagem de sinais" (QUADROS, 2006, p.30).

É evidente que essa inserção, essa mudança de hábitos de todos os alunos, com o aluno com deficiência, não seja uma tarefa fácil, com certeza será exigido toda uma adequação da sociedade com a escola, sendo necessário que se coordene algo entre os profissionais envolvidos, os pais, os alunos e a comunidade. Necessariamente, precisa ter condições de o profissional lidar com esse ponto, é importantíssimo que haja uma preocupação quanto a sua qualificação.

O estudo relacionado à educação voltado a educandos portadores de necessidades especiais auditivas remete a inúmeros questionamentos, possibilidades e limites, a quebra de paradigmas em diversos posicionamentos da sociedade, para as pessoas com necessidades especiais seja ela auditiva ou não.

Segundo Poker (2001) a escola regular deve proporcionar aos educandos com necessidades especiais auditivas, a escolarização ainda que seja no contra turno escolar favorecendo assim o aprendizado na Língua Portuguesa, e ampliando o ensino em LIBRAS.

Atividades pedagógicas voltadas para educandos surdos na escola regular devem ser trabalhadas em um local no qual se torne bilíngue, em outras palavras, em um espaço físico que seja como fontes principais: Língua Portuguesa e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais usando como base para primeira e língua segunda língua.

A LIBRAS como assim é chamada a língua brasileira de sinais, é a língua utilizada pelos surdos estabelecerem uma comunicação entre si e com as outras pessoas de seu meio. "Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas". QUADROS (2006, p. 13). É um formato de conversação que engloba gestos, certas articulações com o único fim de propagarem sua linguagem. "A língua de sinais por repousar numa comunicação gestual, sua disposição se dá no espaço, sendo vista como um processamento de informações espacial". QUADROS (1997, p.46).

A linguagem oral utiliza-se do canal auditivo para estabelecer a comunicação entre os seres, já à língua de sinais diferentemente da primeira, realiza-se por meio da visão, gestos, coordenação e pelo uso do espaço.

O surdo desenvolveu dentro do seu mundo, formas para comunicar-se com as demais pessoas, sendo estritamente importante que haja o respeito pelo seu modo de falar e suas formas de se expressar, havendo consideração a essas regras básicas, é bem provável que ocorra a alfabetização do aluno surdo de forma mais adequada.

AS LÍNGUAS DE SINAIS

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter. As línguas no contexto da educação de surdos específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente), caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

(QUADROS e KARNOPP, 2004apud QUADROS, 2006, p.16).

O emprego da linguagem de sinais dentro do âmbito escolar é uma forma de levar o conhecimento para todos os alunos, fazendo-os se integrarem entre si.

A língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito. (QUADROS,2006, p.26).

Pode-se dizer que em matéria de inclusão muitos são os métodos que podem ser utilizados com a totalidade dos alunos, propiciando um laço, um vínculo, a integração entre todos. Acredita-se que a aula é um excelente momento para se demonstrar e explorar outras formas de aprendizagens valorando as expressões faciais e corporais. "Garantir o uso da língua de sinais no contexto escolar parece primordial para que haja reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o

mundo e consequentemente nos significamos" (GESUELI, 2006, p.9).

A língua brasileira de sinais tem muito a acrescer no desenvolvimento dos alunos, cabendo ao professor ter consciência de como pode explorar isso em sala de aula com os alunos em sua totalidade. Além disso, ela garante ao aluno surdo uma maneira mais célere e natural de demonstrar suas emoções, seus anseios e precisões, bem como exerce certa influência em sua vida social e ainda no incremento de sua linguagem.

Para que o professor tenha condições de lidar com pessoas surdas, é necessário que tenha qualificação e habilitação para isso. É importante que seja observado a maneira como deixa o curso de formação, seu grau de preparo, para depois levar à diante a inclusão em sua turma de alunos surdos. É importante também que haja um bom relacionamento entre professor e o intérprete, favorecendo assim a inclusão do aluno.

Conforme Mantoan (2006): "Quando se analisa de forma generalizada a educação, em relação à inclusão, o que se observa é a falta de profissionais com habilidades para lidar com o atendimento de alunos que precisam de um acompanhamento individualizado".

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Acredita-se que havendo uma melhor qualificação do profissional envolvido com a educação, é possível vislumbrar que sejam acolhidas as questões referentes à inclusão nas escolas, sendo de suma importância que o aluno surdo encontre dentro do âmbito escolar sua integração com os demais. Para Stainback (1999, p.

25): "Os aspectos da escola nesse período de grandes alterações sociais têm sofrido mudanças, por conta disso, os professores necessitam de se transformarem para que tenham como trabalharem com os alunos surdos".

Atualmente a qualificação do professor da rede pública, tem sido bem destacada nos cursos de graduação, justamente pela grande quantidade de alunos com necessidades diferenciadas. É de suma importância que haja uma atenção especial quanto ao preparo dos profissionais ligados à educação, para que ao receber esses alunos, não incorram com a problemática da exclusão. "Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática"(MENDES, 2004, p. 227).

Pela Resolução nº 2, de 11/09/2001 do Conselho Nacional de Educação, fica instituído:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – Professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

O certo é que os formandos do magistério e pedagogia tenham uma formação mais generalizada, comum a todos, e somente aqueles que desejam seguir com um atendimento especial, sejam qualificados em cursos de especialização e pósgraduação para estarem aptos para lidarem com as deficiências que visam atender.

Um professor intérprete dentro do âmbito da sala de aula consegue ter discernimento daquilo que foi instruído, além de saber motivar a criança surda a praticar a linguagem de sinais desde cedo, permanecendo em seu íntimo, no seu intelecto, desenvolvendo sua parte cognitiva e psicológica dando-lhe condições futuras de se estruturar como homem.

O tradutor intérprete da linguagem de sinais surgiu da prestação de serviços voluntários, que pouco a pouco passou a ser mais apreciado como forma de profissão, por conta das múltiplas conquistas adquiridas pela comunidade surda. Para alguns a atuação da comunidade surda em movimentos sociais, ocasionou a busca por qualificação de tradutores e intérpretes, sem deixar de ressaltar que o fato da linguagem de sinais terem sido consideradas uma língua oficial, fez com que muitas instituições procurassem por profissionais intérpretes.

Esse intérprete tem a função de transformar determinadas palavras de uma língua em outro tipo de linguagem, e muito embora aparente for de fácil compreensão, essa transformação necessita de muita desenvoltura linguística, um bom desenvolvimento cognitivo e técnico. Ao intérprete cabe também a função de atuar diante de integração de pessoas ouvintes com pessoas surdas.

O tradutor e intérprete é o profissional que domina a língua de sinais e também a língua falada, sendo qualificado para o desempenho e função de interpretar, devendo dominar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa.

Em 2010 o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 12.319, que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, bem como, em seu artigo 2º das competências que lhe cabiam em relação às interpretações da língua portuguesa e de sinais de forma simultânea.

Para atuar nessa profissão é imprescindível obter qualificação peculiar, ou seja, ter propriedade nos processos, nas táticas e nos métodos de tradução e interpretação. É preciso que este profissional auxilie o professor no âmbito escolar.

A função deste profissional é tão somente interpretar o que está sendo falado, colocando em prática as sinalizações específicas condizentes com o assunto que está sendo mencionado, sem alterar os dizeres, sendo imparcial, enfim exercendo com profissionalismo sua função sendo fiel ao interpretar os dados sem desviar-se do conteúdo. A profissão de intérprete é muito bem quista, mas infelizmente há uma minoria qualificada para atender a demanda existente.

Para Quadros (2004, p. 60):

Observando a real situação do Brasil no ensino, o que se tem é uma situação impraticável, visto que não há como atender às reivindicações legais que definem o ingresso e a permanência do aluno surdo na escola analisando suas diferenças sem que exista dentro do âmbito escolar o intérprete da língua de sinais. Devido a esse problema, torna-se indispensável o investimento na qualificação do intérprete da língua de sinais para atender no meio escolar.

A parceria entre professor e intérprete é simplesmente imprescindível na sala de aula, uma vez que caberá ao professor transmitir seus conhecimentos aos alunos ouvintes e ao intérprete divulgar em tempo real a mesma explicação por meio dos sinais aos alunos com surdez.

É preciso que a educação inclusiva seja pauta nas propostas pedagógicas das escolas, que se volte maior atenção para esse público diferenciado, afinal somente com adoção de certas medidas, certas ações torna-se possível alterar o quadro de exclusão tão repetitivo no âmbito escolar.

A preocupação pedagógica deve voltar-se para o quesito exclusão, procurando alterar essa situação, se importando em criar ambientes mistos, que determinem uma aprendizagem que envolva todos os alunos sem distinção.

No Brasil, existem centenas de leis que esclarecem quanto à recusa de matrículas de pessoas deficientes, que necessitam ser inclusas no contexto escolar, mas a realidade existente apresenta-se de outra forma, em um cenário totalmente adverso, com um palco despreparado, muitas vezes por culpa do próprio professor sem qualificação e preparo necessário, outras por conta de outros profissionais ligados à área da educação.

Nesse palco de um lado atuam os alunos com deficiência que reclamam seguidas vezes das escolas que insistem em deixarem exclusos, por não terem acessibilidade, não apresentarem metodologias condizentes com suas necessidades.

A realidade que se nota é inteiramente antagônica, mesmo diante de uma infinidade de leis e decretos que ponderam sobre a entrada de alunos com deficiência auditiva nas escolas, concedendo-lhes o direito a frequentarem salas de aulas regulares, o que se vislumbra são leis que embora favoreçam os deficientes, dificilmente são seguidas nas escolas regulares. Um fato muito comum que se nota é a presença de dois cenários, em um deles a presença rara de algumas escolas voltadas para a comunidade surda de educação é bilíngue, já em outro palco a escola regular, que recebe tanto alunos ouvintes, quanto surdos, que deveria seguir o mesmo padrão e ser coerente em relação à outra escola bilíngue, porém isso não é uma assertiva, não é a regra.

A questão do acesso à língua de sinais é iminente na recepção educacional à criança surda. Qualquer atuação pedagógica deve atender sua condição linguística e apresentar a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de ingresso. No entanto, isso não é lembrado em muitas das experiências escolares em salas de aula onde alguns professores lecionam apenas com parte de domínio das Libras (LEBEDEFF, 2010, pg.177).

Muitos pontos são elencados nas leis, inclusive sobre a linguagem brasileira de sinais, acredita-se que devido a isso, o aluno surdo é tido como especial, afinal as escolas ainda em muitos locais, encontram-se desprovidas, sem qualquer condição, sem ferramentas e carentes de professores aptos a exercerem a função demandada. "Um aluno ainda é visto como especial porque o sistema de ensino, as aulas ministradas, não consegue atender suas precisões e necessidades" (MITTLER, 2003, p. 32).

A ESCOLA E AS PREOCUPAÇÕES NO ATENDIMENTO ESPECIAL

É importantíssimo que a escola esteja atenta as preocupações, as peculiaridades, os problemas e as resistências exibidas por seus alunos no dia-adia, no âmbito escolar e também no transcorrer do processo de aprendizagem. Que seja um local aberto, afável, pronto e aparelhado para acolher às distinções de cada aluno, lembrando sempre que para se ter, uma educação escolar inclusiva, não pode deixar de lado o educando, que use de métodos, recursos didáticos e aparelhamentos especiais que permitam a correção e a ampliação da fala e da lin-

guagem, para ocorrer à inclusão de forma plena, proporcionando a integração entre a educação especial com o método educacional vigorante, garantindo a formação de cidadãos mais conscienciosos e participativos.

Educar crianças com necessidades especiais ao lado de outras crianças em escolas comuns é admirável, não apenas com intuito de fornecer oportunidades de socialização e de modificar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as restrições, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2004, p.228).

Para que a escola realmente colabore com a inclusão de alunos com surdez, é preciso que haja certas adaptações e mudanças. Que se busquem novas metodologias, tecnologias e formas de relacionar alunos surdos e ouvintes, alunos surdos e seus educadores, ou seja, que seja possível haver a comunicação entre todos sem distinção. Somente permitindo essa troca, esse convívio entre todos, poder-se-á dizer que a escola realmente está caminhando para o lado da inclusão.

Inclusão é algo que vai muito além do ingresso de alunos diferenciados no âmbito escolar; pode-se dizer que é estar disposto a propiciar atividades pedagógicas onde todos os alunos sem exceção participem se envolvam não como um grupo idêntico, mas sim como pessoas com suas próprias biografias e concepções particulares, com suas características que os tornam exclusivos. Em meio a isso, dentre muitas especialidades que existem, está à figura do surdo, que desenvolveu no decorrer de sua vida, táticas a de inquietação e de demonstração, que levou até o mundo, constituindo o que se denominou como cultura surda. (DORZIAT, 2007, p. 1).

Ainda, sobre relacionado inclusão a Secretaria da Educação Especial (2004, p. 09): ”A construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didáticopedagógico”.

É importante que o aluno surdo não seja puramente jogado na sala de aula, é preciso que seja incluso no contexto, e para que isso ocorra, a escola tem que ter condições de recebê-lo, caso contrário, não há como se falar em inclusão. É preciso que se conheçam as especialidades desse aluno, suas reais necessidades, seus potenciais, que haja o desenvolvimento de um trabalho que vise seu crescimento e sua aprendizagem, que não se anseie por um mero copista, mas por alguém capacitado, que consiga entender aquilo que está sendo ensinados, com condições equivalentes aos demais alunos em aprendizagens.

Segundo Skliar (1998, p.37):

Não se pode confundir democracia com tratamento igualitário, justamente porque se um surdo é tratado da mesma forma que um aluno ouvinte, ele estará em situação de desvantagem, visto que não conseguirá absorver os conhecimentos que lhe forem passados. Com relação à democracia, já existe uma preocupação com as particularidades de cada um dos alunos, seus ritmos durante o aprendizado e suas precisões particulares.

Muitas escolas atualmente têm buscado oportunidades para os alunos com surdez, é claro que essa não é via de regra, mas já é possível ver em muitas salas de aula, a presença diária de um intérprete e em outras um bilíngue com um único fim, dar igualdade de condições de aprendizado para todos os alunos, sem distinção, sem qualquer mudança, no mesmo tempo, todos juntos.

Quando se fala em ter um professor bilíngue dentro da sala de aula, não se dá privilégios para o aluno surdo, mas lhe é concedido o direito de aprender em igualdade de condições com o aluno ouvinte. Essa sugestão mantém as especificadas que são próprias dos surdos, que é o falar em “Bilinguismo”, já que se utiliza de duas línguas cotidianamente o português e a língua brasileira de sinais

(LIBRAS). “O professor bilíngue é aquele que possui fluência em Libras que ampliará a instrução do ensino da língua portuguesa escrita tendo como apoio as técnicas de ensino de segunda língua”. (FERNANDES, 2012, p. 105).

A educação bilíngue busca dar a criança surda, o mesmo direito que a criança ouvinte tem em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, garantindo que tenha condições de se desenvolver de forma harmoniosa com os outros colegas de sala de aula. Do ponto de vista bilíngue a pessoa surda é observada como alguém diferente, não como um ser portador de deficiência, mas alguém que em virtude de certa dificuldade auditiva não consegue assimilar os conteúdos que lhe são passados, não tem condições de desenvolver todo seu potencial, justamente porque não teve seus direi-

tos linguísticos acatados.

A importância dada pelo governo e as melhorias obtidas pela comunidade surda ao longo dos anos, o que se percebe é que a inclusão do aluno surdo infelizmente ainda não tem sido de todo satisfatória.

O que se nota é que em algumas escolas existe muita preocupação com esse aluno ao oferecer métodos que realmente contribuam com sua inclusão, que adotam práticas colaborativas com seu crescimento, que atende suas precisões, mas ainda não se pode dizer que em pé de igualdade com o aluno ouvinte. É possível observar que certas escolas não se preocupam com a adequação, que fazem uso de metodologias que se distanciam e muito do imaginado para o aluno surdo.

Não há professores qualificados, tão pouco se usa a língua brasileira de sinais, porque ela ainda nem se encontra dentro do conteúdo programático da escola regular. A inclusão em algumas vezes é advinda por meios processuais, outras simplesmente para cumprir um requisito, mas o que se espera realmente não são esqueletos bem edificados, com belas portas, rampas de acesso e janelas, mas que uma porta verdadeiramente se abra e se preocupe com a inclusão e o desenvolvimento cognitivo do aluno com surdez.

Nas escolas regulares não se pode afirmar que existe uma amostra do que realmente seria o ideal, nem existe a possibilidade de se indicar um modelo de escola regular que verdadeiramente seja o espelho para as outras escolas em relação à inclusão.

O que pode se afirmar, é que para haver a inclusão deste aluno, é preciso que haja adoção de certas práticas, que existam profissionais qualificados para trabalharem com a Língua Brasileira de Sinais, sejam eles intérpretes ou professores bilíngues, que deem ao aluno surdo à mesma possibilidade de crescimento que é dada ao ouvinte. Além disso, é necessário que a escola adote um material didático apropriado, que busque por mudanças, reveja seus conceitos, procedimentos, e dê prioridade às necessidades dos alunos em suas especificidades.

A tecnologia realmente é a grande porta para o aprendizado do surdo, deveria ser adotada em todas as escolas sem exceção, não apenas em certos modelos, mas em sua totalidade, obedecendo a um programa, dando um direcionamento em seu uso, mas a realidade se mostra às avessas do que se encontra, não é um padrão, nem via de regra, muitas vezes encontra-se num papel, datada e assinada, em outras o professor não tem domínio, é relutante em aprender e qualificar-se, porque julga essa ferramenta dispensável e indiferente, haja vista que em sua época a teoria já era o bastante, que não existia essa tal tecnologia, que aprendeu da mesma forma.

Ao professor cabem aproveitar certas portas que a tecnologia abre, e que facilita a vida e a comunicação do aluno com surdez, ser criativo e pensar lá na frente. Desde que direcione os trabalhos, até as redes sociais podem ser uma excelente oportunidade, afinal elas são excelentes colaboradoras dos surdos no que diz respeito à comunicação, inclusão e interação, além de mostrar aos demais alunos ouvintes que não há qualquer diferença entre eles e o aluno surdo, apenas a necessidade de se encontrar um caminho para terem como se comunicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da audição muitas vezes é subestimada até não estar mais disponível e, para alunos que viveram toda a vida com perda auditiva, a educação pode ser um desafio. Os professores devem se adaptar a cada classe de alunos, e trabalhar com alunos surdos ou com deficiência auditiva requer algumas modificações nos métodos tradicionais de ensino.

A falta ou perda de audição pode afetar o progresso de aprendizagem de uma criança, principalmente na compreensão e produção da linguagem falada. Embora muitas teorias tenham surgido ao longo dos anos sobre qual abordagem é mais eficaz, os especialistas

concordam que o método de ensino deve estar de acordo com as capacidades, necessidades e personalidade de cada aluno.

Existem muitas oportunidades para treinamento e certificação em educação de surdos, e a responsabilidade do educador é estar preparado para as necessidades individuais de seus alunos. Para professores de alunos com perda auditiva, os ajustes corretos no ambiente da sala de aula, juntamente com métodos de ensino avançados, podem significar a diferença entre o sucesso e o fracasso de um aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Pensar a diferença: Deficiência. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 1994.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2002.

BADDLEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK. M. W. Memória. Porto Alegre:

Artmed, 2011.

BARTALOTTI, Celina Camargo. Inclusão Social das Pessoas com Deficiência: Utopia ou possibilidade? Editora PAULUS. 2ª edição. SP, 2010. Pg. 8, 9, 11, 23 até 31.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

_____ . MEC. Secretaria de Educação Especial: Direito à educação: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

COULON, A. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, J. C. (Org.). Sociologia da educação: dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995.

DALGALARRONDO, P. Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?

(2007). Disponível in:http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm. Acesso em:

13 Fev 2021.

FERNANDES, Sueli. Educação de surdos. Curitiba: Editora IBPEX, 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1979.

FIGUEIRA, Emílio. Educação Inclusiva. Editora Brasiliense. São Paulo, 2011. Pg.

10, 11, 12, 13,14, 15,18, 19.

GESUELI, Zilda Maria. Lingua (gem) e identidade: A surdez em questão. Educ.

Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan/abr, 2006.

GUERRA, Alexandre; MORETTO, Amilton; FONSECA, Ana; CAMPOS, André; FREITAS, Estanislau de; SILVA, Ronnie; RIBEIRO, Thiago. Organizadores: POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. Atlas da Exclusão Social no Brasil. 2ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2003. Pg. 09, 73, 74, 75, 76.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Cadernos de Educação (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão Escolar.

Summus editorial. 4ª edição. SP, 2006 Pg. 16, 17, 36, 37, 39, 40, 41

MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de.Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EDUScar, pp.221-230, 2004.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POKER, Rosimar Bortolini. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta educacional. UNESP, 2001.363P. Tese de Doutorado.

17

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller, SHIMIEDT, Magali L.P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

_____, Ronice Müller de. Temas em educação especial. São Paulo: EDUScar, 2004.

_____, Ronice Müller de. Ideias para ensinar português para alunos surdos/ Ronice Muller Quadros, Magali L. P.Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 1998.

STAINBACK, Susan Willian. Inclusão, um guia para Educadores. Porto Alegre:

Artmed, 1999.

RESUMO:

A inovação na psicopedagogia hospitalar e carcerária desafia as limitações tradicionais, incorporando tecnologias e metodologias adaptativas para enfrentar os desafios específicos desses ambientes. A problematização essencial concentra-se na efetiva integração da psicopedagogia hospitalar com as equipes de saúde e educação, visando proporcionar uma abordagem holística aos pacientes. A pergunta central indaga sobre como superar os desafios e obstáculos que surgem nesse processo interdisciplinar. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a eficácia dessa integração, reconhecendo a importância de considerar não apenas as condições clínicas dos pacientes, mas também suas necessidades educacionais e emocionais. A abordagem holística, permeada pela colaboração entre psicopedagogos, profissionais de saúde e educadores, emerge como essencial para proporcionar um cuidado completo e personalizado. Este estudo, de natureza exploratória qualitativa, baseia-se em uma pesquisa bibliográfica abrangente. A revisão da literatura busca identificar e analisar as inovações, tecnologias e metodologias aplicadas na psicopedagogia hospitalar e carcerária.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia Hospitalar; Colaboração Interdisciplinar; Inovações Educacionais; Bem-Estar Emocional; Ambientes Desafiadores.

ABSTRACT:

Innovation in hospital and prison psychopedagogy challenges traditional limitations, incorporating adaptive technologies and methodologies to face the specific challenges of these environments. The essential problematization focuses on the effective integration of hospital psychopedagogy with health and education teams, aiming to provide a holistic approach to patients. The central question asks how to overcome the challenges and obstacles that arise in this interdisciplinary process. The general objective of this research is to analyze the effectiveness of this integration, recognizing the importance of considering not only the clinical conditions of patients, but also their educational and emotional needs. The holistic approach, permeated by collaboration between psychopedagogues, health professionals and educators, emerges as essential to provide complete and personalized care. This study, of a qualitative exploratory nature, is based on a comprehensive bibliographical research. The literature review seeks to identify and analyze innovations, technologies and methodologies applied in hospital and prison psychopedagogy.

KEY-WORDS: Hospital Psychopedagogy; Interdisciplinary Collaboration; Educational Innovations; Emotional Well-Being; Challenging Environments.

1 INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma disciplina que busca compreender e intervir nos processos de aprendizagem, considerando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos indivíduos. Tradicionalmente, sua atuação esteve restrita ao ambiente escolar, visando auxiliar crianças e adolescentes no desenvolvimento de suas habilidades educacionais. No entanto, nos últimos anos, tem-se observado um crescente interesse e expansão da psicopedagogia para contextos diversos, incluindo ambientes hospitalares e carcerários.

A atuação da psicopedagogia em ambientes hospitalares representa um avanço significativo no entendimento das necessidades educacionais de crianças e adolescentes que enfrentam condições de saúde adversas. A hospitalização pode impor limitações físicas e emocionais, afetando diretamente o processo de aprendizagem.

A delimitação deste estudo é compreender as inovações na psicopedagogia hospitalar e carcerária. A introdução de tecnologias educacionais, como plataformas digitais interativas, jogos educativos adaptativos e recursos multimídia, tem se mostrado uma ferramenta eficaz na promoção da aprendizagem em ambientes hospitalares. Desta forma, como problematização a seguinte pergunta é essencial: Como a psicopedagogia hospitalar pode efetivamente integrar as equipes de saúde e educação, proporcionando uma abordagem holística aos pacientes, e quais são os desafios e obstáculos que podem surgir nesse processo de colaboração interdisciplinar?

Como hipótese e em resposta a problematização; a psicopedagogia hospitalar busca desenvolver metodologias inovadoras que integrem a equipe de saúde no processo educacional. A colaboração entre profissionais da saúde e da educação torna-se essencial para proporcionar uma abordagem holística aos pacientes, considerando não apenas suas condições clínicas, mas também suas necessidades educacionais e emocionais.

O objetivo geral deste estudo é analisar a eficácia da integração entre a psicopedagogia hospitalar e as equipes de saúde, visando proporcionar uma abordagem holística aos pacientes, considerando tanto suas condições clínicas quanto suas necessidades educacionais e emocionais. Portanto, fazendo-se necessários os seguintes objetivos específicos: Estudar as metodologias inovadoras utilizadas pela psicopedagogia hospitalar para integrar efetivamente as equipes de saúde no processo educacional; pesquisar os desafios e obstáculos enfrentados na colaboração entre profissionais da saúde e da educação no contexto da psicopedagogia hospitalar; demonstrar a importância da colaboração interdisciplinar entre psicopedagogos.

Este estudo se justifica pelo fato que a superação das limitações enfrentadas pelos aprendizes exige uma abordagem inovadora e adaptativa por parte dos profissionais da psicopedagogia. A criação de metodologias que considerem as especificidades desses ambientes, aliadas ao uso inteligente de tecnologias educacionais, torna-se fundamental para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e impactantes. A psicopedagogia, ao expandir seu escopo de atuação, demonstra sua capacidade de adaptar-se a diferentes realidades, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e transformador.

Esse estudo exploratório qualitativo tem como base uma pesquisa bibliográfica. As seguintes bases de dados que foram acessadas; SCIELO, LILACS, CIDSAUDE, PAHO, REPIDISCA, disponíveis online e publicados de 2019 a 2023.

Este estudo está dividido em um capítulo e dois subcapítulos. O primeiro capítulo aborda as metodologias inovadoras da psicopedagogia hospitalar. O primeiro subcapítulo apresenta os desafios na colaboração interdisciplinar. O segundo subcapítulo aborda os impactos da colaboração interdisciplinar no bem-estar dos pacientes hospitalares.

2. METODOLOGIAS INOVADORAS DA PSICOPEDAGOGIA HOSPITALAR

A psicopedagogia hospitalar, ao enfrentar o desafio singular de proporcionar educação em ambientes de saúde adversos, busca incessantemente metodologias inovadoras para atender às necessidades educacionais dos pacientes. Nesse contexto, é imperativo considerar não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as dimensões emocionais e sociais dos aprendizes, reconhecendo a integralidade do indivíduo em situações desafiadoras (FANTACINI, 2022).

Uma das abordagens inovadoras na psicopedagogia hospitalar é a personalização do processo educativo. Cada paciente é único, com suas próprias características, ritmos de aprendizado e desafios específicos. Dessa forma, a personalização permite a adaptação das práticas educacionais às necessidades individuais, levando em conta as condições clínicas e emocionais de cada aprendiz. Essa metodologia não apenas promove um aprendizado mais eficaz, mas também fortalece o vínculo entre o educador e o paciente, criando uma abordagem mais empática e centrada na pessoa (ALMEIDA, 2020).

De acordo com Severino (2021) a incorporação de tecnologias educacionais inovadoras é outra vertente significativa. Plataformas digitais interativas, jogos educativos adaptativos e recursos multimídia oferecem uma oportunidade de enriquecer o ambiente educacional hospitalar. Essas ferramentas não apenas tornam o processo de aprendizagem mais envolvente, mas também proporcionam flexibilidade para adaptar as práticas educacionais às condições de saúde específicas dos pacientes. A tecnologia, quando utilizada de maneira adequada, não só supera barreiras físicas, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem.

Outra metodologia inovadora é a integração de práticas terapêuticas no contexto educativo. Atividades lúdicas, artísticas e terapêuticas são incorporadas ao processo educativo para promover a expressão emocional, aliviar o estresse associado à hospitalização e criar um ambiente mais acolhedor. Essa abordagem visa não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos pacientes, reconhecendo a interconexão entre saúde mental e aprendizado (DA SILVA MUTTI, 2019).

Além disso, segundo Rodrigues et al., (2021) a criação de ambientes educacionais colaborativos e participativos é uma estratégia que visa envolver ativamente os pacientes no processo de aprendizagem. Essa metodologia busca superar a possível sensação de isolamento social durante a hospitalização, promovendo interações sociais positivas entre os aprendizes. A aprendizagem colaborativa não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo, mas também contribui para a formação de relações sociais significativas.

A convergência entre as equipes de saúde e educação assume um papel de destaque na busca por uma abordagem holística no contexto da psicopedagogia hospitalar. A estratégia de integração dessas duas esferas profissionais torna-se imperativa para proporcionar um suporte abrangente aos pacientes, considerando não apenas suas condições clínicas, mas também suas necessidades educacionais e emocionais (DOS SANTOS BORGES, 2022).

De acordo com Araújo (2020) essa in-

tegração demanda a adoção de metodologias inovadoras que transcendem as fronteiras tradicionais entre a saúde e a educação. O processo de integração começa com uma compreensão profunda dos desafios enfrentados pelos pacientes hospitalares, unindo esforços para desenvolver práticas educacionais que se adaptem às particularidades desses contextos.

Uma das estratégias centrais é a colaboração estreita entre psicopedagogos, profissionais de saúde e educadores. A comunicação aberta e eficiente entre essas equipes se revela como a base para o sucesso na implementação de intervenções educacionais personalizadas e adaptadas às condições específicas de saúde dos pacientes (MALAGRI, 2023).

No âmbito da psicopedagogia hospitalar, a personalização do processo educativo surge como uma ferramenta fundamental. Essa abordagem considera as particularidades de cada paciente, suas limitações físicas e emocionais, desenvolvendo estratégias que se adequam ao ritmo e às necessidades individuais. Dessa forma, a integração entre as equipes não se limita à partilha de informações, mas estende-se à co-criação de planos educacionais que visam não apenas manter, mas também promover o desenvolvimento cognitivo e emocional dos aprendizes (DE ALMEIDA OLIVEIRA, 2020).

Além disso, segundo Magalhães (2022) a implementação de tecnologias educacionais surge como um recurso valioso nesse processo de integração. Plataformas digitais interativas, jogos educativos adaptativos e recursos multimídia oferecem uma oportunidade de enriquecer o ambiente educacional hospitalar, proporcionando aos pacientes uma experiência de aprendizagem envolvente e adaptada às suas condições.

Entretanto, a efetividade dessas estratégias de integração não se dá de maneira automática. Desafios podem surgir, incluindo barreiras comunicacionais, resistência institucional e a necessidade de superar estigmas associados à colaboração interdisciplinar. A superação desses obstáculos requer não apenas um compromisso técnico, mas também uma mudança cultural nas organizações de saúde e educacionais (BALLEN, 2019).

As estratégias de integração das equipes de saúde e educação no contexto da psicopedagogia hospitalar emergem como um componente crucial para a promoção de uma abordagem holística. Essas estratégias, permeadas pela personalização do processo educativo e o uso inteligente de tecnologias educacionais, buscam não apenas enfrentar as limitações impostas pela condição de saúde dos pacientes, mas também proporcionar experiências educacionais enriquecedoras e adaptadas às necessidades individuais, contribuindo assim para o bem-estar global dos aprendizes em ambientes hospitalares (PASSOS, 2022).

A personalização do processo educativo na psicopedagogia hospitalar representa um avanço significativo na abordagem educacional, especialmente ao considerar as particularidades e desafios inerentes aos ambientes hospitalares. Essa estratégia visa ir além do ensino convencional, adaptando-se de maneira precisa às necessidades específicas de cada paciente, levando em conta não apenas as condições clínicas, mas também as variáveis emocionais e cognitivas (DE OLIVEIRA et al., 2020).

De acordo com Fantacini et al., (2023) no cerne da personalização do processo educativo está o reconhecimento da singularidade de cada aprendiz. Isso implica uma abordagem que vai além da simples transmissão de conhecimento, buscando compreender as características individuais, ritmos de aprendizado e as particularidades emocionais de cada paciente hospitalar. A personalização, nesse sentido, destaca-se como uma resposta às limitações físicas e emocionais impostas pelo ambiente hospitalar, proporcionando uma experiência educacional adaptada e mais eficaz.

Ao personalizar o processo educativo, os psicopedagogos buscam criar estratégias sob medida para atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada paciente. Isso pode envolver a utilização de recursos educacionais diversificados, que vão desde materiais didáticos adaptados até o emprego de tecnologias educacionais inovadoras. O uso de plataformas digitais interativas, jogos educativos personalizados e outras ferramentas tecnológicas proporciona não apenas um ambiente de aprendizagem mais envolvente, mas também a flexibilidade necessária para se adaptar às condições individuais de cada paciente (ALMEIDA, 2020).

A personalização do processo educativo não se limita apenas à adaptação de conteúdos, mas também à consideração das condições emocionais dos aprendizes. O ambiente hospitalar, muitas vezes, está associado a sentimentos de ansiedade, medo e desconforto. Nesse contexto, os psicopedagogos desempenham um papel crucial ao criar estratégias que visam não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos pacientes. Isso pode envolver a incorporação de atividades lúdicas, práticas de relaxamento e abordagens terapêuticas que visam mitigar os impactos emocionais negativos da hospitalização (RODRIGUES et al., 2021).

No entanto, segundo Magalhães (2022) a implementação bem-sucedida da personalização do processo educativo enfrenta desafios, incluindo a necessidade de recursos adequados, a formação especiali-

zada de profissionais e a criação de estratégias sustentáveis em ambientes hospitalares. Além disso, a personalização exige uma abordagem colaborativa entre psicopedagogos, profissionais de saúde e educadores, destacando a importância da integração de diferentes especialidades para criar um ambiente educacional verdadeiramente personalizado e holístico.

Portanto, a personalização do processo educativo na psicopedagogia hospitalar representa uma resposta inovadora e necessária para superar as limitações impostas pelo ambiente hospitalar. Ao reconhecer e atender às necessidades individuais de aprendizado e bem-estar emocional dos pacientes, essa estratégia não apenas facilita a continuidade do processo educacional, mas também contribui significativamente para a qualidade de vida e o desenvolvimento global dos aprendizes em ambientes de saúde desafiadores.

2.1 DESAFIOS NA COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A colaboração entre profissionais de saúde e educação no âmbito da psicopedagogia hospitalar é essencial para proporcionar uma abordagem abrangente e holística aos pacientes. No entanto, essa colaboração muitas vezes enfrenta desafios significativos, e uma das barreiras mais proeminentes é a comunicação entre essas duas esferas profissionais distintas (DE ALMEIDA OLIVEIRA, 2020).

As barreiras na comunicação entre profissionais de saúde e educação podem surgir de diversas fontes, comprometendo a eficácia da colaboração interdisciplinar. Uma das principais dificuldades reside nas diferenças de linguagem e terminologia utilizadas por essas áreas. Profissionais da saúde e educadores frequentemente utilizam vocabulários específicos de suas respectivas disciplinas, o que pode resultar em mal-entendidos e dificuldades de comunicação. Essa disparidade linguística pode dificultar a transmissão clara de informações, prejudicando a compreensão mútua e, consequentemente, impactando a qualidade das intervenções psicopedagógicas (MALAGRI, 2023).

Segundo Severino (2021) outro desafio na comunicação entre essas equipes é a falta de tempo para interação e compartilhamento de informações. Tanto profissionais, da saúde quanto educadores muitas vezes enfrentam agendas sobrecarregadas, o que pode resultar em momentos limitados para discussões e planejamento colaborativo. Essa escassez de tempo pode ser uma barreira significativa para o desenvolvimento de estratégias educacionais personalizadas e adaptadas às necessidades específicas dos pacientes hospitalares.

A ausência de uma cultura colaborativa é uma barreira adicional na comunicação entre profissionais de saúde e educação. Em alguns casos, as equipes podem operar de maneira isolada, sem uma compreensão clara do papel e das contribuições de cada profissional. Essa falta de consciência mútua pode resultar em uma abordagem fragmentada, onde as intervenções de saúde e educacionais não são integradas de maneira eficaz, prejudicando o atendimento holístico aos pacientes (DOS SANTOS BORGES, 2022).

Além disso, de acordo com Araújo (2020) a resistência à mudança e a falta de compreensão sobre a importância da colaboração interdisciplinar podem representar barreiras significativas. Profissionais estabelecidos em suas rotinas e métodos de trabalho podem hesitar em adotar abordagens colaborativas, resistindo a uma mudança que, embora benéfica, pode demandar esforço e adaptação.

Superar essas barreiras na comunicação requer esforços coordenados e estratégias eficazes. A promoção de uma linguagem comum, a criação de espaços formais para discussão e planejamento, a valorização da colaboração como parte integrante do processo de atendimento, e a sensibilização sobre a importância dessa abordagem integrada são passos fundamentais para transpor esses obstáculos. A conscientização e o engajamento de todas as partes envolvidas são cruciais para criar um ambiente propício à comunicação eficaz entre profissionais de saúde e educação na psicopedagogia hospitalar, visando sempre o benefício integral dos pacientes (MALAGRI, 2023).

A integração bem-sucedida entre a psicopedagogia hospitalar e as equipes de saúde é frequentemente obstaculizada por diversos fatores institucionais e culturais que permeiam os ambientes hospitalares. Esses obstáculos, muitas vezes complexos, podem comprometer a eficácia da colaboração interdisciplinar e impactar negativamente o desenvolvimento educacional e emocional dos pacientes (DE OLIVEIRA et al., 2020).

Segundo Passos (2022) um dos obstáculos institucionais mais comuns é a falta de estruturas organizacionais que facilitem a colaboração entre profissionais de saúde e educação. Em muitos casos, as instituições hospitalares operam em silos, com departamentos isolados e comunicação limitada entre eles. Essa estrutura fragmentada dificulta a implementação de abordagens integradas, prejudicando a fluidez na troca de informações e a coordenação de esforços entre os profissionais.

Outro desafio institucional é a alocação inadequada de recursos, tanto financeiros quanto humanos. A falta de investimento em programas de psicopedagogia hospitalar e a escassez de profissionais especializados

podem limitar a expansão e a efetividade das intervenções. A ausência de reconhecimento institucional sobre a importância da dimensão educacional no contexto hospitalar pode resultar em uma subvalorização dessa área, comprometendo a atenção integral aos pacientes (BALLEN, 2019).

Os obstáculos culturais também desempenham um papel significativo. A resistência a mudanças e a prevalência de uma cultura organizacional que não favorece a colaboração interdisciplinar são desafios frequentes. Profissionais que estão acostumados a práticas tradicionais podem resistir à implementação de abordagens inovadoras, dificultando a integração da psicopedagogia nos protocolos de cuidado hospitalar (SEVERINO, 2021).

Além disso, de acordo com De Oliveira et al., (2020) a falta de compreensão sobre o papel da psicopedagogia e a importância da educação no processo de recuperação muitas vezes reflete uma barreira cultural. Em ambientes hospitalares, onde o foco muitas vezes está nas necessidades clínicas imediatas, a dimensão educacional pode ser negligenciada, impedindo o pleno desenvolvimento dos pacientes.

A superação desses obstáculos institucionais e culturais requer uma abordagem multifacetada. A promoção de uma cultura organizacional que valorize a colaboração interdisciplinar, a sensibilização sobre a importância da dimensão educacional no processo de saúde, e o investimento em recursos humanos e financeiros são passos cruciais. A implementação bem-sucedida da psicopedagogia hospitalar exige uma mudança estrutural e cultural nas instituições de saúde, reconhecendo e integrando efetivamente a dimensão educacional como parte essencial do processo de cuidado integral aos pacientes. Somente através dessas transformações poderemos superar os obstáculos institucionais e culturais, garantindo que a colaboração entre saúde e educação contribua efetivamente para o bem-estar global dos pacientes hospitalares.

2.2 IMPACTOS DA COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO BEM-ESTAR DOS PACIENTES HOSPITALARES

O desenvolvimento educacional dos pacientes no contexto da psicopedagogia hospitalar representa um desafio significativo, mas também uma oportunidade crucial para proporcionar uma abordagem holística e abrangente à saúde. Essa dimensão do cuidado visa não apenas preencher as lacunas educacionais resultantes da hospitalização, mas também promover o crescimento intelectual e acadêmico dos pacientes, contribuindo para sua qualidade de vida a longo prazo (ARAÚJO, 2020).

Uma das vertentes fundamentais para o desenvolvimento educacional eficaz é a personalização do processo de aprendizagem. Cada paciente hospitalar possui características únicas, desafios específicos e ritmos de aprendizagem distintos. Os psicopedagogos, em colaboração estreita com as equipes de saúde, desenvolvem estratégias adaptadas a essas particularidades. Isso pode envolver a criação de planos educacionais individualizados, considerando as condições clínicas, a faixa etária e as necessidades específicas de cada paciente (FANTACINI, 2022).

A implementação de tecnologias educacionais também desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional dos pacientes hospitalares. Plataformas digitais interativas, jogos educativos personalizados e recursos multimídia oferecem uma variedade de opções para tornar o ambiente educacional mais dinâmico e envolvente. Essas ferramentas não apenas facilitam a aprendizagem, mas também proporcionam uma experiência educativa que pode ser adaptada às condições individuais de saúde, tornando-a mais flexível e acessível (RODRIGUES et al., 2021).

No entanto, segundo De Oliveira et al., (2020) o desenvolvimento educacional dos pacientes enfrenta desafios substanciais. A irregularidade no acesso a profissionais de psicopedagogia, a falta de recursos educacionais adaptados e a escassez de tempo disponível para atividades educacionais são alguns dos obstáculos enfrentados. A rotina hospitalar, muitas vezes marcada por procedimentos médicos, exames e tratamentos, pode limitar o tempo disponível para atividades educacionais, exigindo uma abordagem ágil e flexível por parte dos profissionais envolvidos.

Ainda assim, os benefícios do desenvolvimento educacional durante a hospitalização são substanciais. Além do progresso acadêmico, a continuidade do aprendizado contribui para a manutenção da rotina, fornecendo uma sensação de normalidade em meio às circunstâncias desafiadoras. Essa normalização é crucial para o bem-estar emocional dos pacientes, proporcionando uma sensação de controle e autonomia em relação ao seu próprio desenvolvimento (MALAGRI, 2023).

Além disso, de acordo com Almeida (2020) o desenvolvimento educacional no contexto hospitalar contribui para a reintegração social dos pacientes após a alta. O retorno à escola ou à vida acadêmica normal pode ser facilitado quando há continuidade nos estudos durante o período de internação. Isso não apenas atenua possíveis lacunas no aprendizado, mas também fortalece a autoestima e a confiança dos pacientes em suas habilidades acadêmicas.

O desenvolvimento educacional dos pacientes no âmbito da psicopedagogia hospitalar é uma dimensão fundamental do cuidado integral. Ao personalizar o processo educativo, incorporar tecnologias educacionais e superar desafios logísticos, é possível oferecer uma experiência de aprendizagem enriquecedora e adaptada às necessidades individuais de cada paciente. Esse esforço não apenas preenche as lacunas educacionais temporárias causadas pela hospitalização, mas também contribui para o desenvolvimento global e a qualidade de vida a longo prazo dos aprendizes hospitalares (RODRIGUES et al., 2021).

A preocupação com o bem-estar emocional e social dos indivíduos em situações de saúde adversas é uma dimensão crucial da abordagem integral e humanizada na psicopedagogia hospitalar. A compreensão de que o ambiente hospitalar, por natureza, é permeado por desafios emocionais significativos destaca a necessidade de estratégias e práticas que vão além do aspecto clínico, considerando o indivíduo de forma holística (DE OLIVEIRA et al., 2020).

De acordo com Dos Santos Borges (2022) a psicopedagogia hospitalar, ao se debruçar sobre o bem-estar emocional, reconhece que a hospitalização frequentemente desencadeia sentimentos de ansiedade, medo e desconforto nos pacientes. Essas emoções podem ser intensificadas em casos de longa permanência ou tratamentos mais invasivos. Portanto, a intervenção educacional deve ser cuidadosamente projetada para não apenas abordar as lacunas acadêmicas temporárias, mas também para atenuar os impactos emocionais negativos.

Dentro desse contexto, estratégias que promovam a expressão emocional e a compreensão das emoções se destacam. Atividades lúdicas, artísticas e terapêuticas são integradas ao processo educativo para proporcionar uma válvula de escape emocional, permitindo que os pacientes expressem e compreendam suas emoções de maneira saudável. Isso não apenas contribui para o alívio emocional imediato, mas também para o desenvolvimento de habilidades emocionais fundamentais (RODRIGUES et al., 2021).

Além disso, segundo De Oliveira et al., (2020) a dimensão social é considerada vital para o bem-estar dos pacientes em ambientes de saúde adversos. A hospitalização pode resultar em isolamento social, interrompendo as interações normais com colegas e amigos. Nesse sentido, estratégias que promovam a socialização e a integração entre os pacientes são incorporadas às práticas educacionais. A criação de espaços colaborativos e o estímulo à participação em atividades grupais não apenas proporcionam um senso de comunidade, mas também contribuem para o desenvolvimento social e emocional.

A continuidade do desenvolvimento educacional durante situações de saúde adversas desempenha um papel fundamental na preservação do bem-estar emocional e social. Ao manter uma rotina educativa, os pacientes encontram uma estrutura regular que contribui para a sensação de normalidade, tão crucial em ambientes hospitalares. Isso não apenas ajuda a minimizar a sensação de deslocamento, mas também fomenta a autoestima e a confiança dos pacientes em suas capacidades intelectuais (MAGALHÃES, 2022).

A preparação para a reintegração social é outro aspecto relevante na promoção do bem-estar emocional e social. A continuidade do desenvolvimento educacional não apenas facilita o retorno à vida acadêmica normal após a alta hospitalar, mas também contribui para uma transição mais suave para as atividades sociais. Essa preparação é vital para mitigar possíveis desafios emocionais associados à reintegração (SEVERINO, 2021).

Desta forma, a abordagem da psicopedagogia hospitalar em relação ao bemestar emocional e social destaca-se por sua visão holística e integrada. Ao reconhecer os desafios emocionais específicos enfrentados por indivíduos em situações de saúde adversas, as estratégias educacionais são cuidadosamente planejadas para não apenas atender às necessidades acadêmicas imediatas, mas também para promover um ambiente que contribua para o equilíbrio emocional e social dos pacientes. Essa abordagem, centrada na pessoa, busca proporcionar não apenas um apoio educacional, mas também uma contribuição significativa para o bem-estar global dos aprendizes hospitalares.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar as inovações na psicopedagogia hospitalar e carcerária, ficou evidente a complexidade e a importância dessa abordagem. O cerne da questão reside na efetiva integração entre as equipes de saúde e educação, buscando proporcionar uma abordagem holística aos pacientes, considerando tanto suas condições clínicas quanto suas necessidades educacionais e emocionais. A problematização inicial questionou como a psicopedagogia hospitalar poderia concretizar essa integração, enfrentando os desafios e obstáculos inerentes ao processo interdisciplinar.

O objetivo geral do estudo delineou a necessidade de analisar a eficácia dessa integração, destacando a importância de uma abordagem que vá além do aspecto clínico, reconhecendo a integralidade dos indivíduos em ambientes desafiadores. O método escolhido, uma pesquisa bibliográfica, forne-

ceu uma base sólida para entender as inovações, tecnologias e metodologias aplicadas na psicopedagogia hospitalar e carcerária.

As barreiras na comunicação entre profissionais de saúde e educação foram identificadas como um desafio central, destacando a importância de superar diferenças linguísticas e estabelecer canais eficazes de colaboração. A análise dos obstáculos institucionais e culturais enfatizou a necessidade de mudanças estruturais e culturais para promover uma abordagem verdadeiramente integrada.

A personalização do processo educativo emergiu como uma estratégia-chave, permitindo atender às necessidades individuais dos pacientes. O uso de tecnologias educacionais inovadoras ofereceu uma resposta às limitações impostas pelo ambiente, proporcionando uma experiência de aprendizagem adaptada e envolvente.

A atenção ao desenvolvimento educacional dos pacientes não apenas preenche lacunas temporárias, mas também contribui para a normalização da rotina e para a preparação para a reintegração social. Finalmente, a discussão sobre o bem-estar emocional e social destacou a importância de estratégias que transcendem o aspecto acadêmico, visando o equilíbrio emocional e a integração social dos aprendizes em situações adversas.

Portanto, este estudo ressalta a relevância das inovações na psicopedagogia hospitalar e carcerária. Ao superar desafios e integrar diferentes disciplinas, a abordagem holística busca proporcionar não apenas suporte educacional, mas também contribuir significativamente para o bem-estar global dos indivíduos. Nesse contexto, a colaboração entre profissionais de saúde e educação, a personalização do processo educativo e o uso inteligente de tecnologias educacionais surgem como pilares fundamentais para a promoção de uma abordagem integral e eficaz nos ambientes desafiadores da saúde e do sistema prisional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Éverton Vasconcelos de. “Quando você se torna um educador Google": integração de tecnologias digitais ao currículo da Educação Básica como estratégia neoliberal. 2020.

ARAÚJO, Irley Monteiro. Metodologias ativas: sala de aula invertida em turmas do ensino superior. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Oeste do Pará. 2020.

BALLEN, Suélen. Psicopedagogia hospitalar. 2019.

DA SILVA MUTTI, Maria do Carmo. Psicopedagogia hospitalar e formação docente: a arte de ensinar, amar e se encantar. Paco e Littera, 2019.

DE ALMEIDA OLIVEIRA, Geicinara Martins. Pedagogia hospitalar: práticas educacionais humanizadoras. Revista Faz Ciência, v. 22, n. 36, p. 40-40.

DE OLIVEIRA, Luciene Correia Santos; PONCIANO, Roberta Rodrigues; DOS SANTOS, Adriana Cristina Omena. Políticas públicas, tecnologias e trabalho em educação. Pimenta Cultural, 2020.

DOS SANTOS BORGES, Rosivaldo. Qualidade Educacional e Inovação Tecnológica. Editora Appris, 2022.

FANTACINI, Isabella Maria Cruz. Classes Hospitalares em um hospital público estadual: análise de sua organização, funcionamento e formação docente.

Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2022.

_____; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. Formação de professores para atuação em classes hospitalares brasileiras. Sensos-e, v. 10, n. 1, p. 35-44, 2023.

MAGALHÃES, Rudá Tavares. O uso da tecnologia educativa e de metodologias ativas para melhorar a aprendizagem em turmas de ensino superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amapá. 2022.

MALAGRI, Claudia Alba Natali. Os Processos Educativos da População Carcerária Feminina: a promoção do desenvolvimento pelos conceitos andragógicos no Brasil. REI-Revista de Educação do UNIDEAU, v. 2, n. 2, p. 86-1-7, 2023.

PASSOS, Thais Barbosa. Literatura carcerária: a pesquisa-ação no estabelecimento prisional de Cacanda, em Angola. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RODRIGUES, Francinalva Barros; DA SILVA, Gildevane Campos; ALVES, Dálcio Rosário. Pedagogia Hospitalar: Os Desafios e a Importância da Atuação do Pedagogo na Área Hospitalar. Epitaya E-books, v. 1, n. 13, p. 156-166, 2021.

SEVERINO, Kárita Cristina de Paula. A legislação brasileira e o sistema carcerário: reincidência criminal e a importância da educação e demais ações do estado para o processo de reintegração social no sistema prisional brasileiro. 2021.

RESUMO

Analisa a contribuição desenvolvimentista da música na educação infantil e sua utilização por educadores dessa faixa etária. Considerar a importância da aprendizagem musical para a socialização e aprendizagem, compreender a dinâmica da educação musical nas escolas, compreender como a música interage com outras áreas de trabalho nesta fase escolar, analisar como a educação pode contribuir para o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Educação. Na educação escolar formal, a música está incluída em leis e documentos oficiais como: A Lei de Diretrizes e Fundamentos Educacionais Nacionais – LDBEN (Lei nº 9.394 de 1996) e os documentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) preveem isso. É uma orientação para o cuidado e o desenvolvimento holístico das crianças e, portanto, é a base para a análise de práticas educativas voltadas à construção do conhecimento musical.

Palavras chave: Ensino de música; educação infantil; arte.

ABSTRACT

It analyzes the developmental contribution of music in early childhood education and its use by educators of this age group. Consider the importance of music learning for socialization and learning, understand the dynamics of music education in schools, understand how music interacts with other areas of work at this school stage, analyze how education can contribute to children's development in early childhood. Education. In formal school education, music is included in laws and official documents such as: The National Educational Guidelines and Foundations Law – LDBEN (Law No. 9,394 of 1996) and the documents of the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (1998) provide for this. It is an orientation for the holistic care and development of children and, therefore, is the basis for the analysis of educational practices aimed at the construction of musical knowledge.

Keyword: Music teaching; early childhood education; art.

INTRODUÇÃO

A música é uma arte que existe em todas as culturas e contribui para a educação holística como uma linguagem simbólica com uma infinidade de expressões que permitem às crianças expressar as suas emoções e sentimentos. Como forma de comunicação e expressão, é um elemento importante na construção do conhecimento necessário à educação infantil e à formação de educadores.

Mas o que é a música? Esta questão tem sido colocada ao longo da história, com diferentes respostas dependendo da cultura da sociedade e do contexto em que esta opera. A visão de mundo que cada um de nós tem orienta o papel que a música desempenha, respeitando sua função e práticas estabelecidas entre os diferentes grupos. Por outro lado, de acordo com o "Referência Curricular da Educação Infantil", a música é a seguinte. "E o silêncio." (Brasil, 1998, p. 45).

A música é o elo entre o som e o silêncio, entre a criação e a sensação, entre os movimentos vibratórios e as relações que eles criam. Se imaginarmos a música como uma combinação complementar de som e silêncio, ela tem uma relação essencial com a capacidade da pessoa de perceber o mundo que a rodeia, e com base nisso constrói a sua narrativa de diferentes maneiras. Produzir.

A ARTE A EDUCAÇÃO E A MÚSICA

A expressão de Fusari e Ferraz (2001) por meio da arte é sinônimo de uma expressão que nos permite encenar situações cotidianas e ressignificá-las de forma menos alienante, mais crítica e sensível.

Desta forma, a arte funciona como formadora de capacidades de pensamento, permitindo a todos os cidadãos que têm acesso ou praticam meios artísticos observar e analisar profundamente os factos coletivos e individuais, e a cada um deles desenvolver o social para poder demonstrar as relações que deve ser formada dentro do Segundo Barbosa, isso "reforça a ideia de que a arte na educação tem como objetivo principal permitir que as crianças expressem suas emoções, e que a arte é mais para expressar do que para ensinar". (1979, p.46).

Na educação infantil e na escola primária, as aulas de arte são ministradas de forma imaginativa, envolvente e estimulante para estimular a criatividade, a criatividade e a inventividade das crianças. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é

possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19).

Neste sentido, o professor é preciso compreender que os processos e evoluções são mais relevantes que o resultado final.

Sendo assim, deve ser desconsideradas perspectivas e exigências por grandes produções artísticas, e ponderar a importância de "desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos diferentes acerca de imagens e de Arte". (BARBOSA, 1991, p.64).

O ensino de Arte traz contribuição ao âmbito social, a fim de possibilitar à criança compreender o ambiente em que vive ampliar o conhecimento cultural e aprender a viver em sociedade de maneira atuante. Conforme Fusari e Ferraz "a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo" (1999, p. 16).

Os PCNs indicam a contribuição no âmbito social por meio do conhecimento da arte de outras culturas. Segundo o documento, isso permite ao aluno 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" (BRASIL, 1997, p. 19).

Da mesma forma, permite que os alunos percebam com mais clareza sua realidade, reconheçam as formas e os objetos que os cercam, observem criticamente sua cultura e desenvolvam condições para uma melhor qualidade de vida (Brasil, 1997).

Os alunos que tenham uma base artística sólida na escola serão capazes de observar com mais sensibilidade as mais diversas situações, refletir mais plenamente e compreendê-las, porque a escola é o lugar em que visitam e participam na maior parte da sua vida. quantidade de informações disponíveis. Neste sentido, a educação artística ensina os alunos a pensar, discutir, expressar opiniões e garantir que as suas ideias se baseiam não apenas no bom senso, mas por meio da busca frenética de dados que comprovem a sua veracidade. Também contribuiremos com outras áreas para lhe dar a oportunidade de verificar. De fato. Na mesma óptica, os Parâmetros Curriculares Nacionais sublinham que o ensino das artes promove e clarifica a relação dos alunos com as outras disciplinas do currículo:

O aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p. 19).

É neste sentido que a disciplina de Arte não pode ser vista como um momento de entretenimento ou recreação. Como as demais disciplinas do currículo, em Arte existem objetivos a serem alcançados por meio de métodos que visam o aprendizado.

Os PCNs, reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelos professores polivalentes, afirmam que: Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas. (BRASIL, 1997, p. 26).

Assim, os professores de artes, mesmo sem formação especial, devem explorar conhecimentos que sustentem a sua prática docente devido à relevância desta área para a vida dos seus alunos. É preciso inspirar e despertar os alunos a buscarem algo além do que foi desenvolvido em sala de aula, de olho em novas formas de observar as mais diversas situações mesmo fora do ambiente escolar.

Os autores Fusari e Ferraz afirmam que é necessário pensar em "uma carreira acadêmica consistente e sustentável, na qual os alunos encontrem espaço para crescimento pessoal e social por meio da vivência e posse de conhecimentos artísticos e estéticos" (2001, p. 21). Afirmam ainda que isso requer "metodologias que permitam aos alunos descobrir novos caminhos e adquirir conhecimentos específicos que os ajudem a compreender o mundo em que vivem e as suas contradições" (IDEM). E são as aulas de arte que transmitem e estimulam o desejo de exploração e investigação, estimulam a curiosidade, divulgam novos elementos, colocam questões, inspiram os alunos e levantam questões inquietas em busca de respostas, cabendo ao docente responsável. Estruturas tão extensas geram conhecimento.

Assim sendo, o papel do professor é o de: Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário. (MARTINS; PICOSQUE;

GUERRA, 1998, p. 118).

Estes argumentos sugerem que a arte deve ser vista como uma disciplina formadora de opinião, em que o conteúdo não se limita a meras pinturas, artesanato ou canções e expressões sem sentido. Os professores devem sempre respeitar a idade e o nível de desenvolvimento de seus alunos e se esforçar para dar significado e contexto ao conteúdo apresentado de forma única e pessoal.

Dessa forma, todos têm o direito e a oportunidade de discutir o conteúdo e expressar seus pontos de vista e opiniões. Sua crença em considerar e defender a igualdade de todas as pessoas.

Fusari e Ferrars salientam que este tipo de prática educativa é na verdade um movimento educativo e cultural que visa a constituição de um ser humano completo e integral no quadro do pensamento idealista e democrático. Respeita os aspectos intelectuais, morais e estéticos do ser humano e visa despertar a consciência dos indivíduos em harmonia com o grupo social ao qual pertencem. (2001, pág. 19).

Todas e quaisquer manifestações artísticas levadas aos alunos devem aguçar os seus sentidos, incentivando-os a tornarem-se seres criadores. Segundo Freinet, "a livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais" (apud SAMPAIO, 1994, p. 30).

O homem é um artista que no seu processo criativo criou combinações de som e silêncio e as traduziu em música. A música é uma arte universal que as pessoas utilizam para se comunicar há milhares de anos e está presente na vida humana desde antes do nascimento. Está presente em situações cotidianas e dá oportunidade a bebês e crianças de iniciarem o processo de iniciação musical.

A criatividade faz parte da natureza humana e deve ser estimulada por meio de atividades que favoreçam o processo de produção artística. Nas escolas, os educadores precisam proporcionar de forma criativa situações em que os alunos possam construir algo novo, ter experiências que ampliem sua visão de mundo e contribuam para a formação de sua identidade e autonomia. Trabalhar com musicalização infantil permite que os alunos desenvolvam uma consciência sensível dos parâmetros sonoros (altura, timbre, intensidade, duração) e também promove o controle motor rítmico. Beneficie-se do uso de vozes faladas e cantadas. Inspira a criatividade em todos os campos.

Desenvolve o sentido da audição, visão e tato. Melhora a concentração, atenção, raciocínio, memória, associação, dissociação, codificação, decodificação, etc. Uma forma de determinar o papel da música na educação infantil é consultar leis e documentos oficiais na área da educação, como a Constituição de 1988. Lei da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Diretrizes Educacionais Nacionais e Lei de Bases 9.394/96 (LDBEN). Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e regulamentações estaduais e locais.

Esses documentos finais foram elaborados para revisar as práticas e concepções educativas das instituições de educação infantil. Dentro dos novos parâmetros, a música passa a ter um papel estabelecido e redefinido. Porque a música existe em todas as culturas e é uma forma de expressão humana, ela própria é necessária e justificada no contexto escolar. Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil, o indicador de linguagem musical analisado é a falta de intervenções pedagógicas que atendam às reais necessidades dos alunos.

Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar. (BRASIL, 1998, p. 47).

A falta de educação musical especializada complica as atividades educativas do professor, e muitos continuam a ver a música apenas como uma atividade cotidiana, sem muito significado ou expectativas. Capitalizar esta visão simples e não intencional exige que cada profissional faça um esforço pessoal para reunir informações e transformá-las em recursos que representem mudança na prática. Portanto, ao tratar da linguagem musical, muitos aspectos precisam ser reconsiderados, ao passo que o que deve ser decidido no plano escolar e o que precisa ser definido de acordo com a faixa etária dos alunos. Segundo Brito (1998, p. 45):

O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais. (BRITO 1998, p. 45).

Compreender o papel da música na educação infantil e expor os alunos a esta prática é o primeiro passo para promover a produção musical no ambiente escolar, para

que cantar sem uma intenção clara deixe de ser um ato mecânico. As escolas precisam, portanto, de proporcionar um contexto no qual as crianças possam expandir o seu potencial criativo, incentivando o desenvolvimento dos seus gostos estéticos e alargando a sua visão do mundo. Quando as crianças ouvem música, aprendem canções, brincam em rodas, participam de jogos rítmicos e de mãos, elas despertam o gosto musical e trazem os elementos básicos da humanidade para o processo educativo.

Eu me inspiro. A expressão e o design baseados no conhecimento musical estão intimamente relacionados com a vida das pessoas. O ato de criação está na natureza humana e é o resultado da reflexão e da leitura do mundo. Nesse sentido, o trabalho pedagógico consiste em proporcionar uma formação crítica e reflexiva e desenvolver estratégias que possibilitem aos alunos agir criticamente e refletir diante de situações novas e difíceis do cotidiano.

A educação musical é um dos meios para alcançar este tipo de educação, mas só pode ter um efeito positivo se for estabelecida uma relação reflexiva entre professor e aluno. Os educadores são facilitadores da aprendizagem e devem garantir a liberdade de expressão e proporcionar contextos ricos que criem experiências dignas de nota e significativas.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), a música na educação infantil serviu de apoio para diversos fins, entre eles: Formar hábitos, atitudes e comportamentos, realizar cerimônias memoriais e lembrar conteúdos relacionados a números, alfabetos, cores, etc. As canções utilizadas costumam ser acompanhadas de gestos que as crianças imitam de forma mecânica e sem sentido. Contudo, o RCNEI critica o ensino de música por meio da imitação. De acordo com este parâmetro, muitas instituições de ensino têm dificuldade em integrar a linguagem musical no contexto educativo.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de música e aquele efetuado nas demais áreas de conhecimento, evidenciada pela realização de atividade de reprodução e imitação, em detrimento de atividades voltadas à criação e elaboração musical. Assim, a música é tratada como um produto pronto, apenas reproduzido, e não como conhecimento construído (BRASIL, 1998, p. 47).

Algumas práticas musicais têm sido utilizadas na Educação Infantil para atender a propósitos diferenciados, os quais variam de acordo com os interesses do grupo e as propostas contidas em seus currículos. Segundo Hentschke (1995, apud Joly, 2003, p. 117):

Algumas razões são importantes para justificar a inserção da educação musical no currículo escolar. Entre elas, está proporcionar à criança: o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não verbal. Em contrapartida, em todas as práticas musicais utilizadas na Educação Infantil se verifica a ligação da música com o brincar, que, presente em todas as culturas, é transmitido de geração para geração, constituindo parte das tradições a serem preservadas. (JOLY, 2003, p. 117).

A música já é reconhecida como fundamental para a formação dos alunos e necessária ao currículo, mas o que é preciso fazer na educação infantil para que essa prática não seja mais utilizada apenas como apoio à aquisição de conhecimentos. As práticas escolares também possuem elementos que são apoiados ou expressos por meio da linguagem musical, como jogos, dança, teatro, canto, bandas rítmicas e brinquedos infantis. Tudo isso permite que as crianças desenvolvam a expressividade musical e organizem o espaço e o tempo. Os jogos e brinquedos difundidos na cultura infantil incluem rimas (jogos rítmicos com ou sem música), brincos (movimentos corporais acompanhados de alguns sons) e mnemônicos (lembrar nomes, números, etc.). Jogos redondos ou circulares. (com música, dança, poesia), canções de ninar, quebra-cabeças, jogos de fantasia, jogos de improvisação, trava-línguas, etc.

Segundo Daniel Ghosn (2003, p. 41), "O processo de musicalização em crianças visa desenvolver a sensibilidade e as ideias iniciais sobre o ritmo por meio de jogos e brincadeiras". Dê significado a cada nova experiência. A prática musical mais comum na educação infantil são as cantigas infantis. Segundo Maffioletti (1994, p. 15), as rimas são canções cantadas em brincadeiras de roda e executadas tanto por adultos quanto por crianças como forma de entretenimento. A formação clássica é dar as mãos e formar um círculo, voltado para o centro e movendo-se para a direita ou para a esquerda no ritmo que o grupo escolher. Cientistas da área afirmam que ainda hoje é necessário mais espaço nas instituições de educação infantil para a apreciação de determinados gêneros musicais. Nesse sentido, a música sertaneja, a música de raiz, obras eruditas como O Torentinho do Caipira (Batiana brasileira nº 2) e a rica, mas pouco estudada música popular brasileira também deve ser enfatizada nas atividades musicais educativas nas escolas. ser tratado.

Uma forma de incorporar músicas da cultura popular na sala de aula é trabalhar

com famílias e membros da comunidade local em que a escola está localizada para restaurar as músicas por meio de pesquisas, conferências, festas e outras atividades. Coisas que foram cantadas por eles e seus antepassados e ainda fazem parte de suas vidas.

Além disso, na escola, as crianças precisam de oportunidades para entrar em contato com diferentes expressões do folclore, tanto as transmitidas pelas suas famílias por meio da educação informal como as transmitidas por outros grupos, adquirindo assim novos conhecimentos. Segundo Gohn (2005, p. 100): "A educação informal resulta de processos espontâneos ou naturais, mesmo que envolva valores e expressões, como no caso da educação domiciliar." Jolly (2003, p. 113) mostra:

A inserção das artes, incluindo a música, no processo de formação do indivíduo, está sendo muito valorizada por algumas sociedades atualmente. Na grande maioria dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos, Canadá, Áustria, Alemanha, Holanda, Finlândia, entre outros, há um reconhecimento de que a educação musical, seja ela formal ou informal, ensina às crianças requisitos importantes para a vida adulta. (Joly 2003, p. 113),

O folclore, sendo uma manifestação do povo, está enraizado na cultura brasileira de maneira tão profunda que, muitas vezes, passa imperceptível aos olhos. As brincadeiras, as cantigas, os provérbios, as histórias, as expressões gestuais e outros elementos típicos do folclore utilizados no dia a dia fazem parte da cultura espontânea, transmitida de geração para geração. De acordo com Rosa (1990, p. 218),

"A cultura espontânea está incorporada aos seres humanos: eles a vivem no dia-a-dia, sem perceber. Esta cultura é o objeto do folclore e é difundido por meio da interação social." As músicas próprias da cultura da criança estão presentes nas rodas cantadas, nas parlendas, nos brincos, nos jogos de mãos, nos acalantos etc. (ROSA 1990, p. 218).

Por meio do contato com o folclore, a criança não só adquire canções da cultura infantil típica, mas também conhece as culturas de outras etnias, que contribuíram muito para a formação da nação brasileira e influenciaram sua língua, religião e costumes. aprender.

Dança, música e comida do nosso país. As contribuições mais importantes ao folclore brasileiro foram feitas por europeus, povos indígenas e africanos. Além de canções e dramatizações como pastorinhas há também contribuições de europeus para canções existentes no folclore como canções de ninar, jogos de roda, histórias em quadrinhos e acalanto.

A cultura indígena é vista especialmente em canções e danças folclóricas, como caiaque e cabocrinho, e no uso de instrumentos musicais, como tambores, flautas de bambu e maracás. Finalmente, os africanos influenciaram especialmente canções, danças e jogos folclóricos, além de transmitirem conhecimentos sobre o uso de instrumentos musicais como kashishi, agogo, afosse e berimbau. Espaços dedicados à educação informal costumam abrigar atividades que expressam influências negras na cultura brasileira, como o samba e a capoeira. Gohn (2010, p. 33) diz da educação não formal:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN 2010, p. 33).

Estas manifestações, extremamente importantes na história e na cultura do país, continuam a difundir-se, cada vez mais, recebendo incentivo de órgãos públicos e privados para sua realização. De acordo com Gohn (2005, p. 101):

Os espaços em que se desenvolvem ou se exercitam as atividades da educação não formal são múltiplos, a saber: no bairro-associação, nas organizações que estruturam e coordenam os movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos e nos partidos políticos, nas Organizações Não-Governamentais, nos espaços culturais, e nas próprias escolas, nos espaços interativos dessas com a comunidade educativa, etc. (GOHN 2005, p. 101):

Portanto, fica claro que nos espaços dedicados à educação não formal, as crianças têm a oportunidade de participar de atividades em que a cultura popular está presente. Nesse sentido, Gohn (2003, p. 27) afirma: Estrutura do grupo e comportamento individual. As escolas devem encorajar as crianças a fazer música, permitindo-lhes experimentar, compor, interpretar, manipular e criar com os materiais sonoros disponíveis.

É preciso dar-lhes um sentido crítico que os leve a fazer música. Por meio da música, as crianças descobrem e redescobrem os seus corpos, reconhecem-se como seres que ouvem, movimentam-se e interagem, e adquirem competências e comportamentos criativos e críticos que contribuem para o seu desenvolvimento global. A relação das crianças com a música começa muito antes de nascerem. O primeiro instrumento vocal de um bebê é a voz. Por meio deles ele expressa suas necessidades e sentimentos.

É comum que os bebês balbuciem,

cantarolem, gritem ou tentem imitar sons familiares. Isso lhe dá a oportunidade de explorar as possibilidades da sua voz, de se expressar com movimentos corporais e de tentar estabelecer comunicação verbal com as pessoas mais próximas - pai, mãe, avós, irmãos. etc. Essa interação contribui para o desenvolvimento emocional e cognitivo do bebê, além de contribuir para o desenvolvimento de uma comunicação saudável. Segundo Brito (2003, p. 145):

É fato indiscutível que o ritmo se aprende por meio do corpo e do movimento. Partir dos movimentos naturais dos bebês e crianças, ampliando suas possibilidades de expressão corporal e movimento, garante a boa educação rítmica e musical, além de equilíbrio, prazer e alegria, já que o ser humano é – também – um ser dançante. (BRITO 2003, p. 145).

Conforme vai crescendo e ampliando suas potencialidades sonoras, a criança utiliza cada vez mais materiais diferenciados, o que lhe dá condições de criar e explorar as qualidades próprias do som, como a altura, o timbre, a intensidade e a duração. Gainza (1988, p. 109-110) afirma:

[...] por princípio, todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som: a exploração do ambiente sonoro, a invenção e construção dos instrumentos, o uso sem preconceitos dos instrumentos tradicionais, a descoberta e a valorização do objeto sonoro. É fundamental que os adultos proporcionem às crianças contato com esses diferentes materiais, já que, dessa maneira, ao mesmo tempo em que descobrem seu potencial sonoro, começam a incorporá-lo aos movimentos construídos na interação. (GAINZA 1988, p. 109-110).

Dessa forma, nota-se que as canções se tornam elementos constantes nas atividades que a criança desenvolve. Assim, seu potencial sonoro aumenta e ela é capaz de criar um repertório próprio, utilizando melodias já conhecidas em consonância com outras por ela elaboradas. A capacidade de explorar as possibilidades sonoras, por meio da improvisação, dá à criança condições de fazer uso dessa prática de forma instantânea, rápida.

Isso permite que ela conte uma história cantando, invente letras diferentes para uma mesma melodia, faça rimas com nomes que lhe são conhecidos, imite diferentes sons presentes na natureza etc. Durante esse processo de improvisação a criança dá ensejo à sua imaginação, utilizando seu corpo como principal articulador desse processo. De acordo com Brito (2003, p. 40):

Se a pesquisa de Delalande acerca das condutas da produção sonora da criança pode nos auxiliar a conhecer melhor o modo como às crianças se relacionam com o universo de sons e música, é importante lembrar que cada criança é única e que percorre seu próprio caminho no sentido da construção do seu conhecimento, em toda e qualquer área. (BRITO 2003, p. 40):

Sendo a criança o agente do seu próprio desenvolvimento, é fundamental que a Educação Infantil crie situações em que o educando possa construir seu conhecimento, num processo de ação sobre o ambiente, analisando-o, compreendendo-o e colocando sua capacidade interpretativa como elemento de aperfeiçoamento, para, a partir daí, elaborar suas estruturas mentais, crescendo e se desenvolvendo de forma integral.

CONCLUSÃO

A música é uma arte que existe desde os primeiros tempos da história da humanidade. Foi utilizado por civilizações antigas e foi considerado a base da educação nacional, assim como outras áreas do conhecimento como filosofia e matemática. Ao longo da história, pessoas de todo o mundo cantaram e hipnotizaram elementos musicais, criaram e tocaram instrumentos antigos e novos e usaram a música como forma de expressão para expressar pensamentos, costumes, emoções e comportamento social. Para as crianças, a música é mais do que apenas uma forma de expressão e integração no meio ambiente. É um elemento que possibilita o desenvolvimento de competências, conceitos e hipóteses e contribui para a sua formação global.

A prática de trazer a música para o domínio do conhecimento e dar-lhe significado amplia a capacidade da criança de esclarecer os processos perceptivos e cognitivos que existem dentro dela e de relacioná-los para se comunicar e interagir com os outros. Quando a música é reconhecida pelos educadores como fonte de ensino e aprendizagem, as ações mais comuns da vida cotidiana tornam-se experiências que estimulam o desenvolvimento das crianças.

Isso acontece pela forte relação entre música e jogo que persiste em todas as culturas como forma de preservação social e histórica. Garantir a inclusão da música nos currículos dos cursos de formação de professores, e com isso garantir a formação musical dos professores, não é suficiente para promover práticas de musicalização nos ambientes escolares e a restauração da identidade dos professores nas instituições de ensino. Sobre a importância da língua na educação, especialmente na educação pré-escolar formal, para garantir que a língua seja tão importante como outras áreas do conhecimento e, portanto, devidamente tratada como a língua em que se baseia o ensino e a aprendizagem; deve haver uma

consciência coletiva em todos os setores da educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: perspectiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. v. 3. , Teca Alencar de. Música. In:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. v. 3, p. 45-79.

_____. Música na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.

BRITO T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Centro de referência em Educação. 2008. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2017.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GOHN, Daniel Marcondes. Autoaprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal e cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para Pré-Escola. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo, abordar sobre a psicomotricidade na educação infantil, uma prática preventiva, averiguar a relevância das práticas pedagógicas para o desenvolvimento global da criança no processo de ensino-aprendizagem. Com intuito da criança conhecer seu próprio corpo, a linguagem corporal como foco mais importante para seu desenvolvimento, o contato físico na sua expressão, a forma preventiva de futuros problemas na aprendizagem e distúrbios psicomotores dentro do contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Prática preventiva; Educação Infantil.

ABSTRACT:

This article aims to address psychomotricity in early childhood education, a preventive practice, and to investigate the relevance of pedagogical practices for the child's overall development in the teaching-learning process. In order for the child to know their own body, body language as the most important focus for their development, physical contact in their expression, the preventive form of future learning problems and psychomotor disorders within the social context.

KEYWORDS: Psychomotricity; Preventive practice; Child Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo, abordar a importância das práticas psicomotoras na educação infantil e sua forma preventiva na fase escolar, auxiliando na formação do indivíduo na construção do processo de sua vivência social. A contribuição do estudo sobre o assunto irá permitir a abordagem destas práticas na compreensão de como a criança adquire consciência do seu corpo e das inúmeras possibilidades deste corpo e organizando sua complexidade do esquema corporal.

“A psicomotricidade é a evolução das relações recíprocas, incessantes e permanentes dos fatores neurofisiológicos, psicológicos e sociais que intervêm na interação, elaboração e realização do movimento humano”. (FONSECA, 1993, p.123)

Se destacando todo esse corpo no: correr, pular, atividades corporais amplas finas como escrever, recortar, dentre outras. No processo ensino-aprendizagem as práticas psicomotoras estão no processo do desenvolvimento, uma evolução harmoniosa do corpo para a criança e o meio em que ela está inserida.

Artigos realizados no desenvolvimento da criança, quanto esse aspecto psicomotor, se mal constituído, poderá se agravar no decorrer de sua formação, como na escrita, na leitura, sua direção gráfica, a ordenação das sílabas, na construção do pensamento abstrato, noção espacial e temporal, como outras.

E essas dificuldades podem ser sanadas na escola, quando o professor se desvincular do seu tradicionalismo, para buscar novas práticas pedagógicas, como o trabalho do pedagogo articulado com o profissional de Educação Física, com o intuito de conhecer de forma detalhada o caminho a ser percorrido para uma construção do conhecimento global infantil.

Todo ser humano necessita sentir, pensar e agir, não sendo diferente de nossas crianças, pois devemos enxergar o ser humano na sua totalidade o corpo, o sujeito e sua afetividade, buscando na psicomotricidade estabelecer seu equilíbrio interior e exterior. A criança com três anos, anda, corre, aprende a falar, se expressa, tudo no brincar, como aspecto de sua experiência social, quando toca, apalpa, compara, dentre outras.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.13),

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

Mostrando a necessidade de os professores terem em discussões formativas, sempre a temática de que as suas práticas devem ser reavaliadas, vislumbrando a real necessidade do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

As práticas preventivas na psicomotricidade infantil

Primordialmente não se deve deixar de lado aspectos do desenvolvimento da criança como o movimento e sua expressividade, envolvem o corpo que se relaciona. Conforme Garanhan (2008, p128),

A escola da pequena infância, ao proporcionar um meio favorável ao desenvolvimento infantil nos seus diversos domínios, a afetividade, a cognição e o movimento, realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes linguagens: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, desenvolve na criança habilidades para a expressão e comunicação.

Ele afirma que:

Para que o conhecimento e o desenvolvimento de diferentes linguagens estejam presentes na educação da pequena infância, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil, que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com seu grupo. Essa condição está diretamente atrelada à formação da educadora responsável pela escolarização dessa idade.

E a psicomotricidade é uma ciência que estuda o movimento humano, sempre considerando o ser em sua totalidade, meios que auxiliem o desenvolvimento. Wallon, foi o pioneiro no estudo da psicomotricidade ao afeto e a emoção, que a evolução da criança se dá por fatores metabólicos, morfológicos, psicotônicos, psicoemocionais, psicomotoras e psicossociais. Na falta desses desenvolvimentos psicomotores ocorre as dificuldades de aprendizagens das crianças. Que os aspectos psicomotores interferem na aprendizagem, que pedagogos devem ter um caráter preventivo em relação a este assunto, para as várias fases de desenvolvimento das crianças.

O pedagogo deve estar atento para o desenvolvimento motor da criança, que deve ocorrer paralelamente com o seu desenvolvimento cognitivo/integral. Wallon

(1979, p.124) ressalta,

...que na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil.

O movimento da criança começa no útero, sendo uma forma de comunicação, quando nasce adquire a linguagem, se comunica com o seu movimento com relação às suas necessidades diárias expressando seus anseios e sentimentos.

Segundo Le Boulch, o ser evolui sua psicomotricidade nos seguintes estágios: corpo vivido, corpo percebido e corpo representado.

O corpo vivido ele compreende como o período sensório motor de Piaget, a fase dos primeiros anos de vida da criança, ela não tem a consciência, se confunde com o espaço em que está inserida. Amadurecendo a criança obtém experiências de seu cotidiano já conseguindo diferenciar este espaço, ela descobre o mundo e seus objetos, podendo sentar e manusear os objetos de mão em mão.

Com esta evolução ocorre grandes possibilidades de explorar, segundo Le Boulch (1988, p.70)

[...] no fim do período sensório motor, que Piaget situa entre 15 a 18 meses, é adquirida a permanência do objeto. Depois da experiência motora intencional frente às pessoas, vai desenvolver-se a experiência motora intencional frente ao objeto. É através da atividade prática que a criança vai descobrir sua existência e como pessoa ela vai conquistar a sua unidade através da experiência vivenciada com o corpo eficazmente. (LE BOULCH,

A criança descobre o seu meio dia a dia, com estímulos externos no seu comportamento, descobre experiências. Esta etapa do corpo vivido acaba com a imagem do próprio corpo em que a criança se identifica. A segunda etapa Le Bouch !1998, p.86) descreve

A emergência da função de interiorização, contemporânea do reconhecimento de seu próprio Eu, vai permitir-lhe deslocar sua atenção sobre seu "próprio corpo" e descobrir suas próprias características corporais. Começa o período de estruturação do esquema corporal, etapa importante na evolução da imagem do corpo, sendo este o instrumento de inserção na realidade.

Tendo maior coordenação a criança tem a consciência do corpo, do espaço, em cima, em baixo, adiante e atrás. De acordo com Oliveira (2008, p.59),

[...] a criança percebe as tomadas de posições e associa seu corpo aos objetos da vida cotidiana. Ela chega à representação mental dos elementos do espaço e isto é possível graças à primeira fase de descoberta e experiências vividas pela criança. Ela descobre sua dominância e com ela seu eixo corporal. Passa a ver seu corpo como um ponto de referência para se situar e situar os objetos em seu espaço e

tempo. Este é o primeiro passo para que ela possa, mais tarde, chegar à estruturação espaço temporal.

O período de três e sete anos de acordo com Le Bouch (1988, p.135) é a "estruturação perceptiva" com dois grandes objeti-

vos,

[...] permitir a criança alcançar seu desabrochamento no plano da vivência corporal alcançando com bem estar o exercício da motricidade espontânea, prolongada pela expressão verbal e gráfica; assegurar a passagem à escola elementar tendo o papel de prevenção, a fim de evitar que a criança se depare, nessa época, com dificuldades na aquisição das primeiras tarefas escolares.

E a terceira etapa é o corpo representado, engloba os sete e doze anos, segundo Oliveira (2008, p.60),

Nesta etapa observa-se a estruturação do esquema corporal, até este momento, a criança já adquiriu as noções do todo e das partes do seu corpo (que é percebido através da verbalização e do desenho da figura humana), já conhece as posições e consegue movimentar-se corretamente no meio ambiente com um controle e domínio corporal maior. A partir daí, ela amplia e organiza seu esquema corporal.

A criança nesta fase não vê somente seu corpo cria pontos, realiza ações dos seus movimentos e da sua coordenação.

É de fundamental importância o pedagogo vislumbrar tais etapas, o desenvolvimento psicomotor com os saberes da criança englobando novos saberes. Segundo Garanhan (2008, p.122),

Assim, ao ingressar na escola, independentemente da idade em que se encontra, a criança traz consigo saberes sobre os movimentos que realiza com seu corpo, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. Desse modo, a escola poderá sistematizar e ampliar o conhecimento da criança sobre o seu movimentar.

O pedagogo precisa ter conhecimento sobre a psicomotricidade com o desenvolvimento infantil, da sua importância na educação, a criança precisa conhecer seu corpo, descobrir que pode explorar diversos movimentos, com desenhos, brincadeiras com jogos cantados, correr, pular, andar com a ponta dos pés, desenvolvem o cognitivo, emocional e psicológico.

A psicomotricidade como base do desenvolvimento infantil, pois seu cognitivo terá sua potencialidade explorada com uma base metodológica, com clareza de atividades, a compreensão do corpo, seus movimentos, o controle integrando o movimento, o intelecto e o afeto.

O psicomotor da criança não pode e nem deve ser atribuído somente ao profissional de Educação Física, deve ser feito em parceria com os outros professores. De acordo com Alves (2011, p.24),

A escola reconhece a necessidade do emprego das condutas psicomotoras na Educação Infantil para a função de preparar a criança para aprendizagens futuras. A forma, porém, de como realizam os exercícios não permite que os objetos sejam alcançados. Os mesmos são aplicados para aperfeiçoamento da mecânica motora. As relações entre a construção desse domínio e as dimensões afetivas, relacional e histórica são esquecidas. É no processo da autoconstrução que a criança chega à escola. A função do professor é trabalhar no aluno cada uma das dimensões, para levá-lo à construção da unidade corporal e à afirmação da identidade. O educador não pode continuar investindo apenas em seu intelecto e em seu corpo como instrumento de aprendizagem. A psicomotricidade tem ação educativa e preventiva.

Das possibilidades de desenvolvimento do corpo em movimento, Oliveira (2002, p.168) dispõe:

A concretização de boas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas inicia-se pela consideração de que os professores de educação infantil apropriam se de modelos pedagógicos e de representações sociais, aprendidos em programas de formação profissional ou vividos em suas experiências pessoais, como elementos canalizadores das ações educativas, mas não os revêm criticamente nem os integram adequadamente ao seu cotidiano profissional. [...] há que reconhecer que, se as instituições de educação infantil se enraizaram em uma cultura, contribuem para transformar o contexto cultural. Daí a importância de avaliar a qualidade do trabalho por eles realizado. Essa qualidade, sem dúvida, depende do que é pretendido para as futuras gerações, ou seja, de um projeto político elaborado pelas comunidades escolares.

As contribuições de Le Bouch para a formação continuada dos pedagogos e outros é muito importante, este pensador defende a ciência do movimento, os professores devem ter ações dentro de seus planejamentos que se refere as essas práticas psicomotoras.

Nesta visão a psicomotricidade se faz necessária para prevenção de problemas de orientação, coordenação no espaço, para que as crianças obtenham o seu máximo desempenho, dominando sua própria consciência com o senso de equilíbrio. Começando desde cedo a controlar seu corpo, a sua respiração, o uso dos braços, pernas, as direções, noção de tempo e conhecer e respeitar o outro na socialização.

A psicomotricidade tem como seu eixo referencial o corpo, de acordo com

Fonseca (2008, p.12)

...o corpo começa a ser objeto de estudo já no século XIX, por neurologistas, da

necessidade de compreensão das estruturas cerebrais, e por psiquiatras para classificação de fatores patológicos, e vários autores conferiram o corpo com significações patológicas superiores.]

Ele cita Le Boulch (2001, p.20),

No meio psiquiátrico, numerosos autores têm posto em evidência que, em certos casos, o tratamento de enfermidades chamadas mentais passava pela ação sobre o corpo e seus movimentos. Assim que a nosologia psiquiátrica tem progressivamente se isolado e descrito transtornos e síndromes chamadas psicomotoras.

As práticas psicomotoras são norteadoras dos jogos dramáticos, apropriados a criança como no período sensório-motor e pré-operacional, no período fundamental de construção da identidade ou formação da personalidade que no futuro terão marcas por toda a vida da criança.

Essas práticas associadas ao brincar como já dito, as manifestações espontâneas lúdicas e a imaginação, constituem um dos eixos mais importantes na educação infantil como resultado a socialização.

Os jogos dramáticos espontâneos como uma das práticas psicomotoras realizam na educação infantil aspectos como:

- Ocasiões de manifestações corpóreas expressivas, do exercício a fantasia, a imaginação dando experimentos aos sentidos, sensações, gestos;
- As ações livres, organiza-se no espaço temporal educacional, como a preparação do espaço pelo professor, com músicas, escolhas de suportes, da delimitação do tempo;
- Possibilitam o conhecimento como construção sobre si mesmo e o mundo em que está inserido, os encontros sociais;
- O favorecimento do reconhecimento do seu esquema corporal, suas potencialidades de ação na ludicidade e o prazer;
- A elaboração dos sentimentos do estar inserido no mundo, como seres em interações nas relações afetivas;
- A dimensão psicomotora sensibiliza as potencias da evolução cognitiva e sócio afetiva;
- A construção de jogos espontâneos e dramáticos com regras, a linguagem expressiva, a comunicação, a reflexão que é essencial ao desenvolvimento global;
- As manifestações das pulsões primitivas, a integridade, a desculpabilização próprias do seu estágio oral, anal e fálico.

Suzana Veloso Cabral, cita André Lapierre (2001, p.36) sobre as práticas psicomotoras que se constituíram em:

Brinca-se com os objetos (bolas, bambolês, cordas, tecidos, papelão, papéis, etc.) sem objetivos [eu complemento pedagógicos] e sem regras [complemento: no sentido de regras de jogos socializados]. As relações se estabelecem nos encontros que ocorrem segundo o acaso. Consciente ou inconscientemente cada um projeta aí seus fantasmas. Identifica-se ou identifica o outro com imagens projetivas... Os sentimentos ligados originalmente às imagens projetivas se transferem sobre o animador e sobre os outros participantes. Isso ocorre como uma espécie de jogos de papéis, mas de modo diferente das dramatizações clássicas... os papéis aparecem espontaneamente nas ações e podem flutuar e até mesmo se inverter no curso da evolução das situações vivenciadas... É um encadeamento de situações imprevistas que provocam uma resposta corporal imediata... A partir dessas situações analógicas vão aparecer e se exprimir os conflitos subjacentes, ligados, frequentemente, às imagens parentais.

Nessas ações livres e organizadas, transformando em jogos dramáticos o espaço cênico das representações lúdicas, o brincar, fazendo com que a criança seja o protagonista de si mesmo, encontrando seus sentimentos e ações no contexto expressivo social, com favorecimento a elaboração de seus conflitos.

Assim essas práticas psicomotoras tem caráter educacional, possibilitando expressões, imitações, projeções, identificação, na construção própria no eterno espelho que é o outro.

Nestes jogos dramáticos o terreno e bastante fértil para a criança, claro que o professor também participando na observação, no registro. Ainda temos a música envolvendo todos esses jogos, com nuances da dinâmica da turma, favorecendo a entrega dos movimentos, o silenciar a voz, as manifestações corpóreas que se dá, a passagem do imaginário ao simbólico, nos registros orais e escritos, sugere-se ainda: Práticas psicomotoras com jornais, bolas gigantes, tecidos, bambolês, balões, argila, pinturas em Kraft, caixas de papelão, bastões, barbantes ou lãs, bolinhas de borracha, massagem corporal, dentre outros.

Um estudioso da importância da psicomotricidade nos contextos terapêuticos e educacionais, Mauro Vecchiato (2003, p.97) diz que “cada ser humano encerra em si a possibilidade de cada forma de psicopatologia, tendo vivenciado no próprio desenvolvimento ontogenético o protótipo de todas as patologias”. Vecchiato (2003, p.97)

E o trabalho psicomotor encontra vá-

rias funções pedagógicas, pois:

O corpo é o cenário dentro do qual tudo isso ocorre (dimensão corporal da psique) e para o qual tudo tendencialmente retorna (dimensão psíquica do corpo). A psicomotricidade aparece como uma experiência adequada a favorecer a superação da dicotomia mente corpo e, portanto, a determinar uma maturação positiva do indivíduo, que será vivenciada de maneira mais integrada.

A lateralidade é a descoberta da criança do seu lado dominante nos níveis superiores e inferiores (membros) e os olhos; este termo "lateralização" é do latim

"lado", define o crescimento da criança em que será mais forte, mais ágil dominante. A criança percebe que o corpo possui lados, e um deles é mais utilizado que o outro, daí a discriminação direita e esquerda. Ela compreende que os dois braços estão em cada lado do corpo.

E é nessas habilidades que a professora intervém de modo significativo para a criança, a sua orientação direcional passando para os objetos e chegando no concreto. De acordo com Mattos (1999, p.37) a estruturação espacial,

Estruturação espacial é a tomada de consciência de seu corpo em um ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e as coisas. A estruturação espacial possibilita à criança organizar-se diante do mundo que a cerca, organizar os objetos entre si e movimentá-los e colocá-los em um determinado lugar.

O objetivo é fazer com que a criança explore o ambiente ao seu redor uma estruturação de espaço, segundo Oliveira, (1997, p.82) ..." em primeiro lugar, a criança percebe a posição de seu próprio corpo no espaço, depois a posição dos objetos em relação à si mesma, e por fim, aprende a perceber as relações das posições dos objetos entre si". Essa coordenação é o movimento dos grandes músculos, a coordenação dos movimentos, a conscientização corporal e postural, Araújo (1992, p.35) afirma:

Inicialmente, os movimentos da criança se apresentam de forma global, desarmônica, e quase sempre simétricas. Porém, através de atividades que ajudarão na descoberta do corpo e de suas diferentes partes, pouco a pouco começará a produzir movimentos que se caracterizam por uma maior fineza e eficiência.

E com essa coordenação motora ampla, a criança anda, core, salta, rola, pula, nada, arrasta-se, lança, pega, senta, etc., usando os múltiplos movimentos ao mesmo tempo, e cada membro com sua atividade diferente, sem perder o foco, dominando o ambiente e o manuseio dos objetos.

A prática da coordenação motora fina, é muito importante para aprendizagem, é uma relação com o meio, alcançando, segurando, batendo, riscando, cortando, lançando, empurrando, reconhecendo, puxando, sentindo os objetos e o corpo.

Brandão (1984, p.51) salienta: ..." a mão é um dos instrumentos mais úteis para a descoberta do mundo e afirma, ainda, que ela é um instrumento de ação a serviço da inteligência".

Parte principal e mais extensa do trabalho, deve apresentar a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a discussão. Divide-se em seções e subseções conforme a NBR 6024, 2003. 5 sendo o desenvolvimento um texto interativo entre o autor do trabalho e a literatura existente é válido ressaltar que o autor jamais poderá copiar partes da literatura consultada, sobe pena de cometer crime de plágio (Crimes Contra a Propriedade Intelectual e violação de direito autoral, previsto no artigo 184 do Código Penal). Essa regra cabe em qualquer de elaboração do trabalho científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, através da pesquisa bibliográfica constatei que as práticas psicomotoras, são profícuas na sistematização da educação, o pedagogo deve adequar a sua metodologia sucintamente, com os jogos sensoriais motores, os simbólicos, os de socialização na elaboração dos conflitos atendendo os limites da criança nas suas superações afetivas e cognitivas.

O educador deve ter clareza destas práticas psicomotoras para se efetivar mais dentro da escola, de maneira assídua, pois a escola é um dos meios em que a criança pode/deve se desenvolver nos seus muitos aspectos. Professores profundos estudiosos sobre a infância e o respeito as práticas psicomotoras, para tornar este período da criança rico em possibilidades no trabalho com o seu corpo.

Até como uma ação preventiva, no desenvolvimento psicomotor, diminuindo de forma expressiva as intervenções remediadoras que são usadas de vez em quando, tendo consciência que o desenvolvimento psicomotor da criança é imprescindível na sua educação para um desenvolvimento harmonioso e completo no corpo que se expressa e interage.

Conscientizar que a educação através dos movimentos permite que a criança, resolva seus conflitos de sua escolaridade, sua forma de atenção, a exploração da sua inteligência. Que a ação educativa da escola é desenvolver a espontaneidade da criança, que o professor tenha conhecimento do ritmo de cada criança, pois cada uma tem sua

própria singularidade, que neste ambiente ela possa se beneficiar do contato social, com atividades coletivas, sua confiança em si mesma uma condição da boa relação com o mundo e como protagonista/autora para cada tipo de criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC-SEF, 1988.

CABRAL, Suzana Veloso. Psicomotricidade relacional, Teoria e prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: Revinter, 2001, p.286.

FONSECA, Vítor da. Psicomotricidade. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GARANHANI, M. C. A Educação física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: FILHO, N. F. A; SHNEIDER, O. (Org). Educação Física para a Educação Infantil conhecimentos e especificidades. Aracaju: Editora UFS, 2008.

LAPIERRE, André & AUCOUTURIER, Bernard. A simbologia do movimento. Psicomotricidade e educação. Trad. Márcia Lewis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p.123. LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MATTOS, Mauro Gomes de. Educação Física Infantil: Construindo o movimento na escola. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições, 2005

MUSEU, EDUCAÇÃO E LÚDICO

LENILDA DA SILVA

RESUMO

A ludicidade facilita a aprendizagem da criança, de modo que ela aprende de forma menos rígida, tendo prazer ao executá-la, assim o educando desenvolve interesse pela atividade, facilitando o conhecimento. O presente artigo tem por objetivo apresentar o museu de arte contemporâneo da USP como espaço lúdico de educação estética, bem como suas ações educativas realizadas no acervo.

Os conceitos utilizados abordam levantamento de dados bibliográfico de autores que contribuíram para o estudo para uma aprendizagem significativa no museu. Ações pedagógicas fazem parte da rotina do museu, pois são projetos que a cada ano vem ganhando força, configurando uma nova forma de educar por meio do lúdico. O estudo propõe contribuir para o diálogo entre o lúdico, museu e escola proporcionando exploração dos materiais e estratégias lúdicas que envolvem conceitos referentes à linguagem plástica e poética do artista.

PALAVRA-CHAVE: lúdico; museu; ações educativas; aprendizagem; exploração.

SUMMARY

Playfulness facilitates the child's learning, so that they learn in a less rigid way, taking pleasure in doing it, thus the student develops interest in the activity, facilitating knowledge. This article aims to present the USP contemporary art museum as a playful space for aesthetic education, as well as its educational actions carried out in the collection.

The concepts used address bibliographic data collection of authors who contributed to the study for meaningful learning in the museum. Pedagogical actions are part of the museum's routine, as they are projects that gain strength each year, configuring a new way of educating through play. The study proposes to contribute to the dialogue between play, museum and school by exploring materials and play strategies that involve concepts relating to the artist's plastic and poetic language.

KEYWORD: playful; museum; educational actions; learning; exploration.

INTRODUÇÃO

Para que o lúdico auxilie na construção do conhecimento é necessário que o professor faça a mediação da atividade planejada por ele e estabeleça os objetivos para que a brincadeira tenha um caráter pedagógico promovendo dessa maneira interação social e o desenvolvimento intelectual.

A palavra “lúdico” vem tendo diversos significados no campo da educação, dentro e fora da ambiente escola. O lúdico, na atualidade vem torna-se importante ferramenta na mediação do processo de ensino aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num mundo de encantamento e sonhos onde a fantasia e realidade se combinam, favorecendo o uso do pensamento, a concentração, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de construção do pensamento.

O indivíduo constrói e reconstrói seu entendimento de mundo por meio do brincar, amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras.

O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual.

Segundo Kishimoto (1994, p. 18), o jogo educativo tem a vantagem de aliar contentamento e aprendizagem. Para ele, muitos autores, ao tratar desse tema, tentam conciliar a tarefa de educar com a necessidade fascinante de brincar. Quando a parceria entre escola e museu acontece de maneira efetiva, utilizando-se do tendo “lúdico”, a aprendizagem torna-se muito mãos prazerosa e significativa.

De acordo com o Caderno de Diretrizes Museológicas (MINC, 2006), procedimentos que promovem a educação no museu, tendo o acervo como o centro das atividades, podem estar voltados para a transmissão de conhecimento dogmático, resultando em doutrinação e domesticação, ou para a participação, reflexão crítica e transformação da realidade social.

Diante disso, as atividades devem ser compreendidas como uma ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao visitante apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. Seus resultados devem assegurar a ampliação das possibilidades de expressão dos indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida

social. Dessa forma, a ação cultural e educativa nos museus promove sempre amplo benefício para a sociedade, atendendo em última instância, ao papel social inerente às instituições museológicas.

O artigo visa o museu de arte contemporâneo da USP como espaço lúdico de educação estética, bem como suas ações educativas realizadas no acervo. O MAC-USP deixou de ser um espaço de fruição estética apenas, ou de transmissores de curiosidades e passou a ser um importante espaço de interpretação de culturas e de educação dos cidadãos, fortalecendo a cidadania e o respeito às diferenças culturais.

Atualmente os museus são espaços que trabalham com inúmeras funções. Uma delas é proporcionar para os seus visitantes uma ponte entre o passado histórico e cultural de determinada região e/ou pessoa, de organizar exposições que tragam obras e objetos que sejam bens culturais, que motivem conhecer outros povos, lugares, acontecimentos e que lhes agregue conhecimentos e prazer de estar no museu.

Se levarmos em consideração que crianças brinca o tempo todo, e que nessa fase da vida as linguagens lúdica e artística estão estreitamente ligadas. E, se tratando desse público, o lúdico, no sentido de envolver pela brincadeira e pelo jogo, o MAC-USP passa a se utilizar também dessa ferramenta em suas práticas educativas.

O artigo está dividido em 3 principais eixos com base no levamento de dados bibliográficos: Breve relato da história museus de arte contemporâneo da USP, a importância do lúdico no espaço museológicos; educação e o lúdico no MAC.

MUSEUS DE ARTE CONTEMPORÂNEO DA USP

O MAC USP tem como missão promover o estudo e a difusão do acervo, assim como a sua conservação, proteção, valorização, ampliação, e reconhecimento como patrimônio artístico brasileiro no Brasil e no Exterior. Além disso, o Museu busca desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Museologia da Arte, História, Teoria e Crítica de Arte e Educação e Arte em Museus, incentivar o intercâmbio científico e cultural com instituições afins no Brasil e no Exterior e fomentar a produção artística contemporânea.

Como objetivos institucionais, o MAC USP deve executar procedimentos curatoriais, desenvolver pesquisas interdisciplinares, ministrar o ensino de graduação e de pós-graduação, editar publicações técnicas e científicas, manter intercâmbio científico e cultural com instituições afins do Brasil e do exterior e propiciar condições para o desenvolvimento de projetos artísticos.

A cidade de São Paulo é cheia de opções culturais. A grandiosidade de acervos, a variedade de exposições e a qualidade dos museus da capital, que vão desde arte moderna e contemporânea a objetos curiosos. Percorrer pelos museus paulistas é uma jornada pela história do Brasil, de São Paulo e do mundo. São grandes monumentos, instalados em prédios modernos de arquitetura criativa ou em áreas históricas atenciosamente preservadas. Uma viagem pela Colônia, Império e República. O Velho e o Novo. Portinari, Tarsila do Amaral, Rodin, Miró, Brecheret, Di Cavalcanti. Bibliotecas, Espaços Culturais, Documentos, Manuscritos, Móveis, Roupas, Fotos, Vídeos, Música, Cinema e Artes Gráficas.

Diante desse cenário, o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) se destaca por seu complexo arquitetônico e um acervo extremamente rico. Criado em 1963 quando a Universidade de São Paulo recebeu o acervo do antigo MAM de São Paulo, formado pelas coleções do casal de mecenas Yolanda Penteado e Ciccillo Matarazzo, pelas coleções de obras adquiridas ou recebidas em doação durante a vigência do antigo MAM e pelos prêmios das Bienais de São Paulo, até 1961. De posse desse rico acervo composto, entre outras, por obras de Amedeo Modigliani, Pablo Picasso, Joan Miró, Alexander Calder, Wassily Kandinsky, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Emiliano Di Cavalcanti, Alfredo Volpi, Lygia Clark e uma estupenda coleção de arte italiana do começo do século XX, o novo museu passa a atender aos principais objetivos da Universidade: busca do conhecimento e sua disseminação pela sociedade (LEAL, 2017).

Inicialmente o MAC USP procurou preservar, estudar e exibir o acervo, ao mesmo tempo em que se tornava um dos principais centros no hemisfério sul a colecionar, estudar e exibir trabalhos ligados às várias vertentes da arte conceitual, às novas tecnologias e obras que problematizavam a tradição moderna. Foi durante esse período inicial que entraram para a coleção do Museu obras de Lucio Fontana e Artur Barrio, entre muitas outras. Ciente de seu papel como polo formador de novos profissionais nas áreas de teoria, história e crítica de arte, além daquelas conectadas aos universos da museologia e da museografia, o MAC USP passou a ser reconhecido como um importante centro em todas essas áreas, assim como naquelas ligadas à educação pela arte.

Nas últimas décadas, o MAC USP continuou expandindo, suas coleções modernas e contemporâneas. Nesse período ingressaram para o acervo obras de Henry Moore, Cildo Meireles, Júlio Plaza, Joseph Beuys, Leda Catunda, Rosângela Rennó, Jonathas de Andrade e vários outros artistas

brasileiros e internacionais. Mais recentemente, com uma política de atualização, o Museu recebeu para a sua coleção mais de 300 obras a partir de doações de artistas, galeristas, colecionadores e aquisições realizadas por intermédio da AAMAC (LEAL, 2017).

Construído em um complexo arquitetônico criado nos anos 1950 pelo arquiteto Oscar Niemeyer e equipe, o MAC USP possui um acervo de cerca de 10 mil obras, entre pinturas, gravuras, tridimensionais, fotografias, arte conceitual, objetos e instalações. É classificado como centro de referência de arte moderna e contemporânea, brasileira e internacional, mantendo à disposição de estudantes, especialistas e visitantes em geral uma biblioteca e um importante arquivo documental.

A coleção mantém grande atividade na área acadêmica, com um grupo próprio de professores que oferece disciplinas optativas de graduação e pós-graduação, além de uma série de cursos, simpósios, congressos e encontros propiciando, as discussões no campo das artes. Todas estas atividades e ainda as exposições oferecidas pelo Museu, originam das pesquisas acadêmicas elaboradas pelos professores, voltadas sobretudo ao estudo do acervo e a temas ligados às áreas de história, teoria e crítica de arte, além de museologia e educação.

O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo apresenta seu primeiro Plano Museológico, construído de forma dialógica e colaborativa.

Além de contribuir para o alinhamento do MAC USP com políticas museológicas federais e estaduais, este instrumento de planejamento e gestão deverá contribuir para que Museu realize sua missão e seus objetivos institucionais com maior assertividade e estratégia.

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO MUSEU

Criança brinca e a brincadeira potencializa o seu desenvolvimento. A criança aprende ao brincar – e a aprendizagem promove desenvolvimento, na concepção da teoria histórico-cultural. Se o brincar promove aprendizagem e desenvolvimento, faz-se necessário assegurar à criança o espaço, o tempo e as condições que potencializem e ampliem as possibilidades de interação e apropriação de conhecimento. Planejar ambientes e materialidades, de modo a promover a interação da criança com elementos da cultura científica, em parceria com seus pares, pode contribuir para a promoção do que chamamos de processo de Alfabetização Científica.

O lúdico transformou-se em educativo quando utilizado de forma a provocar nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, tornando-se estímulo para descobertas e criações. Acredita-se que a brincadeira é uma das ferramentas utilizadas pelas crianças para compreender o mundo e produzir cultura. Para Oliveira (2013), a imaginação ampliada pela atitude do brincar infantil não repete formas de combinações iguais ou impressões isoladas das diversas experiências vividas antecipadamente. A imaginação usada nas brincadeiras elabora novas séries de pensamento, raciocínio e percepção. Segundo Vigotski (2009, p. 22), "[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior das pessoas, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia".

Para Huizinga (2014), o lúdico deve ser entendido como um jogo em sua concepção mais abrangente, após analisar o conceito da palavra em diversas línguas, ele concluiu que, devido jogo ser uma atividade realizada de forma voluntária e que segue seu percurso sob uma orientação com regras, leva o indivíduo a uma reflexão sobre ele mesmo e sua própria existência.

Segundo Piaget (2010), quando pensamos em termos como jogos e brincadeiras, estes fazem parte da vida humana e se manifestam em toda a existência do indivíduo, por isso elas devem ser observadas com atenção, para que não sejam confundidas com divertimento ou atividade sem direcionamento.

De acordo com Antunes (2004), não se pode separar a ideia de lúdico e o brincar, por isso, no presente trabalho, os termos jogos, brincadeiras, brincar e lúdico serão um só. A partir de um viés psicopedagógico, se sabe que: "Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação" (Brasil, 1998, p. 22).

Observando-se Antunes (2004) e o Referencial Curricular Nacional (1998), os quais explicam que não se pode colocar as atividades de aprendizado e brincadeira em patamares diferentes, visto que as crianças em seu constante aprendizado, é importante a presença do lúdico na educação.

Os efeitos de encantamento, estranhamento, espanto e curiosidade que sentimos diante das novidades e descobertas possibilitadas pelas experiências são condições pertinentes para despertar a imaginação.

Essas emoções nos conduzem ao longo de nossa existência, mas a maior intensidade com que ocorrem se apresenta como uma especificidade de apreensão do mundo na infância. As novidades que provocam intensas emoções, arrebatadoras

do olhar infantil, estimulam a imaginação e a fruição. Oliveira (2013) destaca que essa magia ocorre não apenas diante do contato com as últimas invenções tecnológicas, mas também com o velho, que não deixa de ser conteúdo de descobertas.

Pesquisas desenvolvidas por Pol e Asensio (2006) a respeito os visitantes nos museus revelam o quanto as crianças e jovens não demandam parques de atração, e sim, os conteúdos específicos das exposições que orientam de maneira fundamental suas expectativas, a motivação inicial e a possibilidade de aprendizagem. Logo, encontros de crianças com museus podem proporcionar esse processo criativo por meio do contato com objetos e imagens que também fizeram parte de outras infâncias.

Contudo, para proporcionar tais experiências para o público infantil, tem sido necessário, nos espaços museológicos, enfrentar alguns obstáculos de ordem institucional. Van-Praet (2003) defende que as exposições constituem uma mídia específica que utiliza de forma particular o tempo, o espaço e o objeto. Analisando tais considerações acerca dessas mídias, em diálogo com estudos de outros autores que versam sobre as relações do público infantil em museus, destacamos pontos importantes a serem considerados ao elaborar as atividades pedagógicas de atendimento para essa audiência.

Fazer uma visita ao museu demanda tempo para observação e apreciação, uma vez que se trata de um exercício constante de concentração. Assim, ocorre a apropriação de sentidos e de significados que não passam apenas pela dimensão racional, mas também pela sensível. Leite (2011) salienta a importância de possibilitar essa experiência ainda na infância como processo de estimular o uso dos cinco sentidos e estabelecer uma relação diferenciada com os espaços do museu. Essas experiências podem permitir que as crianças criem sentidos e conexões capazes de gerar novos significados que ampliarão seu repertório, formando uma rede complexa de simetrias e contraposições.

Diante disso, museus são tidos como espaços de significação, encantamento, produção de conhecimento crítico, pesquisa, comunicação da natureza e da cultura por intermédio dos objetos expostos. A construção da percepção infantil é otimizada pela possibilidade de ver os objetos, em seu tempo, e se ver nos objetos em uma proposição identidade/alteridade, que ajuda na percepção de si como sujeito ativo. Nesses espaços, é possível apreender conhecimentos por meio de diversas maneiras de brincar e interagir, configurando relações entre a presença do passado e do presente.

Contudo, para que as crianças possam admirar as obras de forma a observar, construir ideias e percepções, é preciso que os museus apresentem propostas de mediação com discursos e percursos expositivos que privilegiem, também, espaço e tempo para expressões motoras e emotivas. Incorporar no contexto de explicações e informações sobre as obras e objetos acaba por reduzir o contato com o acervo às suas dimensões técnica e histórica, privando a criança dos momentos de fruição.

EDUCAÇÃO E O LÚDICO NO MAC

O MAC USP oferece, gratuitamente, uma série de atividades de atendimento dirigidas à pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e educação especial, da rede pública e particular, e à comunidade em geral interessada na área. São propostas pedagógicas que já fazem parte da rotina do museu, pois são projetos que a cada ano vem ganhando força, configurando uma nova forma de educar por meio do lúdico.

Nessa perspectiva o MAC organiza as propostas educativas afim de que a criança (principalmente) tenham tempo e espaço para se encantar e imaginar diante das peças que despertem seu interesse, sem ter que apressadamente já desviar seu olhar para outra peça da exposição por solicitação de adultos (professores ou mediadores), configura-se como aspecto relevante nas ações desenvolvidas para esse segmento. E, contrariamente, o estímulo ao olhar, mas respeitando e considerando o ritmo infantil, muitas vezes acelerado, pelo entusiasmo de conhecer e explorar o ambiente desconhecido, também se apresenta como mais um fator a ser considerado no atendimento às crianças.

O museu de arte contemporânea dispõe de espaços externos que oferecer às crianças locais propícios para a exploração física. Estar em movimento é importante para o público infantil, entretanto, a utilização de atividades que estimulem a rapidez nas associações de ideias e nas vontades de soltar o olhar que nos prende e evitar a superficialidade consumista das obras, soma-se aos aspectos a serem observados nas atividades oferecidas às crianças (Oliveira, 2013).

Dentre as ações educativas do MAC-USP destacam-se:

Acervo: roteiros de visitas: Ação criado com objetivo de estimular a proximidade de professores e alunos com as obras do acervo do MAC USP, por meio de recursos que auxiliem no planejamento, no aproveitamento e no desdobramento das visitas ao museu;

Arte mais perto: Programa de encontros de formação continuada de educadores com atividades práticas e reflexivas por meio da leitura de obras das exposições em cartaz, visando a compreensão dos procedimentos, linguagens, técnicas e poéticas dos artistas, por meio da experiência;

Histórias da arte para crianças: encontro entre livros e obras: A ação tem como objetivo aproximar as crianças das obras de artistas contemporâneos brasileiros presentes no acervo, a partir da apresentação da vida e da produção dos artistas selecionados por meio da leitura de livros destinados aos leitores mirins, observação das obras no Museu e atividades práticas relacionadas ao processo criativo do artista;

Interar-te - Famílias no Museu: A ação proporciona momentos de integração entre crianças, jovens e seus acompanhantes adultos, familiares ou amigos, através de atividades lúdicas e gratuitas motivadas pelas exposições em cartaz;

Lazer com arte para a terceira idade: Desde 1989 o Museu de Arte Contemporânea da USP oferece o Programa Lazer com Arte para a Terceira Idade (LAPTI), aproximando esse público da arte moderna e contemporânea através, sobretudo, de atividades práticas em ateliê e visitas às exposições do acervo do Museu. A partir da contextualização e de uma apreciação mais acurada, obras e artistas selecionados tornam-se referenciais para a reinterpretação, transformação e interação criativa que vão ajudar na construção das poéticas visuais de cada um dos participantes;

Poéticas visuais em interação: Ação educativa centrada em atividades diversas de ateliê de arte contemporânea, voltado para público de estudantes, jovens artistas, arte-educadores e profissionais de áreas afins, com experiência prévia em artes, interessados na elaboração e desenvolvimento de poéticas pessoais a partir de estudos das poéticas de artistas selecionados do acervo, numa perspectiva dialogal, interativa. Uma mostra de extroversão da produção desse ateliê encerra a programação anual;

Ver e ler - Programa educativo para jovens e adultos iletrados no MAC: Ação educativa pretende aproximar dos museus e instituições culturais os jovens e adultos em processo de alfabetização, estimulando-os a usufruir e se beneficiar dos espaços culturais com autonomia e confiança em suas próprias observações, instigando o retorno às atividades com seus familiares e colegas de trabalho.

Dentre diversas ações educativa mencionadas o que se destaca é o que vem a seguir: O projeto Mel que tem por objetivo pesquisar a criação e exploração de estratégias lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da arte durante visitas orientadas em exposições didáticas organizadas para o público infantil e para os educadores. As ações lúdicas, que envolvem linguagens artístico-culturais, proporcionam diferentes experiências e favorecer a experimentação e a expressão pessoal. Além disso, o Projeto Mel desenvolver uma metodologia lúdica na educação em museu de arte para o público infantil, visando a criação de experiências significativas; desenvolver curadorias e materiais didáticos-lúdicos; ressignifica a experiência da criança de uma visita a museu e dessa forma estimular o desejo de voltar a este e a outros espaços culturais.

A construção e exploração dos materiais e estratégias lúdicas envolvem estudos para a adequação de critérios e conceitos referentes à linguagem plástica, à poética do artista e à dinâmica das visitas orientadas aos jogos tradicionais de regras, de construção e simbólicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordou-se a importância do lúdico como prática educativa no espaço do museu com o auxílio e analise de autores que também defendem (e contribuem) para essa metodologia transformadora de ensinar arte. As propostas do MAC-USP possibilitam por meio de suas ações, experiências estéticas variadas e uma aprendizagem significativas, preocupando-se para que a mediação não se transforme em atividades superficiais, sem explorar temas e conteúdos próprios da exposição.

Verificou-se também nesse estudo que ao trabalhar a exposição como espaço de aprendizagem, consideramos as suas potencialidades de fornecer elementos para as crianças que favorecem o processo de formação de conceitos através da ludicidade.

Aprender fora da sala de aula é sempre mais prazeroso, ainda mais diante de um acervo tão rico. Como afirma Franco (2006). Os museus são espaços privilegiados do processo educativo, pois abrigam elementos da cultura que serão suportes didáticos aos conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula. No caso específico do museu, a obra de arte original é imprescindível para o ensino de história e arte. Experencia que se torna significativa pois o que a criança vê não é a imagem da apostila, mas a obra original.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. Imagens da Educação, Mato Grosso, v 3, n. 2, 2013. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20238/pdf Acesso em: 17/01/20234.

ARRAIS, Gardner de Andrade; BRAGA, Mateus Bonie Campos. Ludicidade em museus virtuais de arte: elementos para a educação estética. 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_26_05_2014_00_01_16_idinscrito_1210_107b8695a14abbdd812a702f909a9074.pdf - Acesso em: 17/01/2024.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, p.10, 2004..

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série - Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

CADERNO de Diretrizes Museológicas 1. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2º Edição, 2006.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O Público Infantil nos Museus. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/2016nahead/2175-6236-edreal-52329.pdf - Acesso em: 18/01/2024.

COSTA, Heloisa H. F. G. da; WAZENKESKI, Verlaine Fátima. A importância das ações educativas nos museus. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Flavio/Downloads/6336-33487-1-PB%20(2).pdf - Acesso em: 18/01/2024

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 10a ed., 2003, p.81.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Nogueira. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. 6 ed. São Paulo: Centage Learning, 2011.

LAUAND, Luiz Jean (Org.). Cultura e educação na Idade Média: textos do século V ao XIII. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEAL, Sheilla. Conheça o MAC, Museu de Arte Contemporânea. 2017. Disponível em: https://spcity.com.br/conheca-mac-museu-arte-contemporanea/ - Acesso dia 18/01/2024.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha. Didá- tica do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MOURÃO, Luciana; IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2006

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Cultura - Direito à cidade - São Paulo. 2016. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/02/22/masp-realiza-exposicao-playgrounds-para-discutir-o-publico-e-o-ludico-museu/ - Acesso em: 18/01/2024.

OLIVEIRA, Alessandra. Museu: um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa. Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2013. P. 313-330.

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. 2017. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ludico-na-educacao - Acesso em 19/01/2024.

POL, Elena; ASENSIO, Mikel. La Historia Interminable: una visión crítica sobre la Gestión de Audiencias Infantiles en Museos. MUS-A. Revista de los Museos de Andalucía, Andalucía, v. 4, p. 11-20, 2006.

REDDIG, Amalhene; LEITE, Maria Isabel. O Lugar da Infância nos Museus. Revista Musas, Brasília, p. 32-41, v. 3, 2007.

SANTOS, Simone Cardoso dos. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf - Acesso em: 19/01/2024.

SANDO, Toni. São Paulo: cidade do mundo. 2017. Disponível em: http://www.observatoriodoturismo.com.br/pdf/DADOS_E_FATOS.pdf - Acesso dia 19/01/2024.

VAN-PRAET, Michel. A Educação no Museu, Divulgar 'Saberes Verdadeiros' com 'Coisas Falsas'? Rio de Janeiro: Access Editora, 2003. P. 47-62.

VIGOTSKI, Lev. Imaginação e Criação na Infância. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS

RESUMO:

As histórias fazem com que as crianças entendam que os livros são uma fonte útil de informações e que boas habilidades de leitura são importantes para o sucesso em suas vidas futuras. Esse artigo trouxe como objetivo geral reconhecer o quão importante é para a criança, o educador inserir a literatura no processo de ensino durante a Educa-ção Infantil. O estudo centrou-se na pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva, no intuito de obter uma fundamentação sobre a importância da Literatura na Educação Infantil e sua contribuição no desenvolvimento da criança. Os resultados mostraram que a importância da literatura na Educação Infantil ocorre quando as crianças são expostas a ela verbalmente, não apenas quando se tornam leitores. Portanto, a impor-tâncja de ouvir histórias vai além da diversão. É assim que as crianças possam apren-der coisas novas e iniciar a construção da linguagem, dos pensamentos, valores e emoções, que irão ajudá-las a se formar pessoalmente. Concluiu-se que é particular-mente importante usar a literatura infantil como parte integrante do processo de alfabe-tização. Combinar literatura com alfabetização e permitir que as crianças entrem em contato com o mundo da literatura não é apenas expandir o vocabulário e adquirir co-nhecimento, mas o mais importante, para exercitar sua imaginação.

Palavras-chave: Literatura. Criança. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho vem falar sobre a importância da literatura na educação infantil. O tema delimita-se em abordar sobre o trabalho com a literatura através da contação de histórias na Educação Infantil. Não é surpresa que a tecnologia esteja dominando o mundo e os dias em que as crianças sentam ao redor de uma fogueira ouvindo histó-rias antigas estão lentamente chegando ao fim. Também não é surpresa que os livros infantis tenham um papel crucial no desenvolvimento infantil.

Os livros não são apenas uma excelente fonte para ensinar às crianças como so-letrar e pronunciar palavras corretamente, mas também para expandir ainda mais seu vocabulário. Sendo assim, como a literatura infantil pode contribuir no processo de de-senvolvimento na Educação Infantil?

Contar histórias é uma maneira única de as crianças desenvolverem uma com-preensão, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países e religiões.

Justifica-se a escolha do tema pelo fato de que contar histórias é uma atividade interativa, mas em mídias digitais torna-se algo de mão única, onde alguém está lhe dizendo o que pensar e mostrando uma imagem que eles acham apropriada. Graças a isso, o cérebro se torna um depósito de lixo, porque se para de usar a imaginação e seus poderes de pensamento, confiando apenas no que está sendo alimentado com colher. À medida que a história avança e se desenvolve, as crianças fazem pergun-tas.

Esta é uma ótima atividade de aprendizado. Os contadores de histórias devem usar maneiras de deixar uma criança curiosa e incentivá-la a fazer perguntas, porque isso faz a criança pensar. Eles aprendem a associar imagens no livro à história e isso desenvolve sua capacidade de visualização e imaginação. A capacidade de memória de uma criança é aprimorada quando lhe é pedido que se lembre de algo de uma histó-ria.

O trabalho com a literatura na Educação Infantil contribui de maneira significativa para ensinar ideias mais complexas, como a importância do compartilhamento, a pas-sagem do tempo, a compaixão pelos outros. Portanto, praticar a leitura desde os anos iniciais da escola é muito importante para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. A narrativa incentiva a criança a fazer perguntas à medida que a trama avança, em vez de simplesmente ler passivamente. Quando as crianças têm dúvidas, isso significa que estão pensando além da história e de seus personagens, e isso pode ajudar a desenvolver a criatividade e as habilidades de pensamento crítico.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

Ao longo dos anos, a educação preocupou-se em contribuir na formação de indi-víduos que sejam críticos, responsáveis e que atuem com seriedade dentro da socie-dade e através de avanços sociais que ocorrem rapidamente, seja através da escrita, da leitura, da linguagem oral ou visual, a escola busca na criança o conhecimento e o desenvolvimento, para que ela possa influenciar positivamente e de forma útil na busca do conhecimento.

De acordo com Paiva e Soares (2018) a partir do século XVII, surge a Literatura In-

fantil que, no geral, é um fenômeno literário que vem expressar e provocar experiên-cias novas, em uma relação de troca entre o autor e o leitor (crianças), enquanto que na literatura escrita para adultos a natureza tem certa semelhança com a infantil uma vez que leva em consideração a criança como sendo um adulto em miniatura.

Nas palavras de Coelho (1997, p. 16) "a escola é hoje, espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as diversas bases para a formação do indivíduo". E, nesse espaço, privilegia-se os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outras, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura de mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

Assim no século XVII com a ascensão da burguesia, do novo status concedido à classe, com a reorganização do sistema de ensino e da fundação do método burguês de educação surge a Literatura Infantil, quando começa a produção de livros destina-dos às crianças, tendo como objetivo o pedagógico que irá servir de base para o ensi-no, na intenção pura de criar valores e transmitir hábitos. Antes desse período a criança era considerada como adulto, isto é, não havia livros dedicados a elas (LAJOLO, 2019).

Sendo a criança considerada adulto em miniatura, tornou-se difícil a implantação da Literatura Infantil nesse século, uma vez que o mundo infantil não existia, a criança era vista como um adulto em miniatura, com necessidades e características próprias e que deveriam distanciar-se da vida dos mais velhos. Dessa maneira, não havia leitura destinada somente à criança, pois a literatura não possuía características próprias da infância, assim eram oferecidos às crianças os mesmos livros que eram ofertados aos adultos (GREGORIN, 2019).

A Literatura Infantil é citada por alguns historiadores como tendo a origem nas narrativas europeias, contadas pelos povos antigos; porém não há uma precisão de datas. Mesmo assim, muitos historiadores acreditam que as mais antigas dessas narra--tivas tenha sido uma coletânea de histórias do século V a.C., que nasceu na Índia. Inti--tulada "Calila e Dimna", esta série ganhou o mundo através da tradução persa apenas no século VI d.C., e mais tarde foi traduzida para o grego, siríaco, hebraico, latim e cas--telhano. Essas histórias se assemelham às histórias das "Mil e uma noites", que eram passadas oralmente pelos viajantes da época e levadas aos lugares mais longínquos (PAIVA; SOARES, 2018).

Para Cademartori (1994, p. 48), "o início da Literatura Infantil é marcado com Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, com os livros "Mãe Gansa", "O Barba Azul", "Cinderela", "A Gata Borralheira", "O Gato de Botas" e outros escritores como Andrr-sen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carrol, Bush".

No início do século XVIII, a criança passa a ser considerada diferente dos adultos, passando a ser tratadas como portadoras de características e necessidades próprias, portanto deveria receber uma educação diferenciada dos mais velhos, que a preparas--se para a vida adulta. Os primeiros escritos dedicados à Literatura Infantil, elaborados por professores e pedagogos, destinavam à função pedagógica, sendo considerada Literatura de menor valor. Esses escritos tinham como objetivo o caráter pedagógico, pois era destinados a ensinar valores, auxiliar no enfrentamento da realidade social, além de propiciar a adoção de hábitos (LAJOLO, 2019).

Objetivando entender essa função utilitário-pedagógica tão presente na Literatura Infantil, escrevem Palo e Oliveira (1986, p.22):

Dentro do contexto da literatura infantil, a função pedagógica implica a ação edu-cativa do livro sobre a criança. De um lado, a relação comunicação leitor-obra, tendo por intermediário o pedagógico, que dirige e orienta o uso da informação; de outro, a cadeia de mediadores que interceptam a relação livro-criança: família, escola, biblioteca e o próprio mercado editorial, agentes controladores de usos que dificultam à crian-ça a decisão e a escolha do que e como ler.

Essa maneira de ver a criança e a implantação da Literatura Infantil na educação durante o século XVIII foi decorrente da emergência da nova noção de que era a famí-lia; tida como centrada, não mais em relação de parentesco, mas a partir de um núcleo exclusivo que procurava manter a privacidade e ao mesmo tempo em que procurava estimular o afeto entre as proles. Partindo desse princípio é que a criança passa a ser vista como indivíduo que carece de atenção especial, pois é inocente e depende do adulto para enfrentar a realidade. Livros que tratam dessa percepção são escritos co-mo tendo por objetivo educar e auxiliar crianças a enfrentar a realidade.

Para Bakhtin (1992), quando se expressa sobre a Literatura Infantil abordando que pode ser um instrumento motivador e desafiador, ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compre--ender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com sua necessidade.

Assim, a Literatura Infantil passa a ter papel importante na formação da pessoa,

pois num primeiro instante, ela retrata a esperança do desenvolvimento, fazendo parte da leitura de mundo da criança, à medida que ela vai crescendo. A Literatura Infantil surge como método de superação de dependência e carência, vez que vem possibilitar a reformulação dos conceitos, consequentemente a autonomia do pensamento, tão necessário ao desenvolvimento da criança.

Para Silva (2003, p.57) "bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimentos. Descobrir esses sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda a vida".

2.2 O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

No final do século XIX que a Literatura Infantil chega ao Brasil, prevalecendo até esse período a literatura oral, com o misticismo e o folclore de culturas indígenas, afri-canas, europeias, sendo que Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel, foram os primeiros brasileiros a se preocuparem com esse tipo de literatura, com as traduções das obras que atualmente são consideradas clássicas.

Nesse período, a circulação de livros infantis no país ainda era deficitária e irregu-lar, representada principalmente por edições portuguesas que aos poucos passam a coexistir com as tentativas pioneiras e esporádicas de traduções nacionais. Nesse con-texto histórico, o Brasil já é visto como um país em modernização, como exemplos pode-se citar o fim do trabalho escravo, o crescimento e a diversificação da população urbana e a incorporação de milhares de imigrantes na cidade e no campo.

Em 1917, com Thales de Andrade a Literatura Infantil Brasileira tem o seu início e em 1921 estreia aquele que seria o grande representante dessa literatura, Monteiro Lo-bato, com "Narizinho Arrebitado", obra na qual apresenta pela primeira vez ao mundo, Emília, a mais moderna e encantadora fada humanizada. A partir desse período, a Lite-ratura Infantil passa por um momento de valorização, e Monteiro Lobato é um dos grandes contribuintes, fazendo com que esse tipo de literatura se ramifique por todas as camadas da atividade humana, surgindo à valorização da aventura, a família, o dia-a-dia, etc., alcançando até os campos da política e suas implicações.

José Renato Monteiro Lobato foi um dos primeiros escritores, que teve o respeito e o compromisso para com a infância, despertando um mundo de fantasias adormeci-do no imaginário infantil. Com suas obras, Lobato consegue resgatar o universo mágico existente no imaginário da criança, e faz sonhar com um mundo existente somente nos contos infantis. Isso vai auxiliar muitas crianças na formação de seu caráter, pois ele retrata em suas obras o certo e o errado, desse modo, Lobato não ensina a criança a sonhar, mas dá a ela milhares de novos sonhos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

Segundo Laura Sandroni (1987, p.60), "Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capaci-dade de compreensão". Porém, é por volta dos anos 70 que surge no Brasil um aumen-to significativo de autores que começam a criar para as crianças, abordando assuntos especialmente para o público infantil, e a principal causa apontada para esse fenômeno é a lei de reforma do ensino ocorrida em 1971, que tinha como recomendação primor-dial a prática da leitura em sala de aula de textos de autores nacionais, quando então surge a ligação da Literatura Infantil com a instituição escolar.

Até as duas primeiras décadas do século XX, as obras didáticas destinadas ao público infantil, apresentavam caráter ético-didático, ou seja, o único objetivo do livro era o de educar, apresentar modelos, moldar a criança de acordo com as expectativas de seus pais. A fonte de prazer, que é a meta principal das obras infantis, não aparecia, era inexistente.

Ao ouvir histórias infantis as crianças passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outro jeito de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropo-logia, etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Analisando o pensamento da autora, conclui-se que, quanto mais cedo a criança tiver contacto com livros e notar o prazer que é dado pela leitura, maior será a possibilidade de ela se tornar um adulto leitor, ao mesmo tempo em que a criança ao ler, adquire postura crítico-reflexiva, que são extremamente importantes à sua formação cognitiva.

2.3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DO TRABALHO COM A LITERA-TURA

Na escola, a literatura infantil visa consolidar conhecimentos previamente adqui-ridos e promover novos conhecimentos para as crianças. Esse tipo de literatura costu-ma ser difundido por meio de narração oral, contos e histórias, e visa orientar as crian-ças a ler bem, além de ajudá-las a entender o que estão lendo, praticar a pronúncia e fornecer novo vocabulário às crianças para que ganhem crescimento cultural e desper-te o novo valor do conhecimento que

é essencial à vida (FERREIRA; PRETTO, 2012).

Na atualidade, faz-se necessário que docentes estejam comprometidos com a prática da leitura pelas crianças, que também tenham ou adotem o saudável hábito da leitura, pois esta faz da criança um futuro leitor. Crianças devem ler por prazer, não por imposição e os docentes devem acompanhar o desenvolvimento dos alunos, incenti-vando o seu pensamento reflexivo, crítico, capacitando-os a reconhecer valores nas relações sociais, políticas e da sociedade (LAJOLO, 2019).

Através da Literatura Infantil, a escola possibilita que se faça cumprir o ideal da educação tão discutido nos dias atuais, que é o de transformação. A escola necessita de elementos que venham colaborar para que esta meta seja alcançada, portanto para que isto ocorra é preciso que esse tipo de literatura ao ser empregado auxilie a criança a refletir sobre a realidade, adquira uma formação de opinião crítica e que aprenda a questionar a verdadeira situação em que vive (PAIVA; OLIVEIRA, 2010).

Na visão de Abramovich (1997, p.17),

"Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou do jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brin-cadeiras, de divertimento".

A Literatura Infantil nas escolas, tem como objetivo despertar o gosto pela leitura, pois ela pode proporcionar fruição, alegria e encanto, desde que trabalhada de forma significativa pelo aluno e, através de uma aprendizagem cheia de prazer, ajudará a de-senvolver a imaginação, os sentimentos, a emoção, a expressão, etc.

Para o RCNEI (1998, p.144) "(...) ler não é decifrar palavras. A leitura é um pro-cesso em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que se sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão".

A literatura promove mudanças na imaginação da criança, transformando o seu pensamento e auxiliando na formação de novas ideias, assim a função principal da Literatura Infantil é a de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres que a sociedade lhe cobrará. A Literatura Infantil é vista ao mesmo tempo como terapia e recreação, suporte de cultura, além de ser o mais importante elemento de comunica-ção, mas, sobretudo, instrumento de diálogo entre a criança e o adulto. Esse tipo de literatura sobre o ponto de vista psicológico é uma prática que coopera no processo de desenvolvimento intelectual e na sua formação integral (FERREIRA; PRETTO, 2012).

O professor deve saber do interesse da criança ao praticar a leitura, ou seja, o que ela gostaria de ler, portanto é importante respeitar a vontade da criança, caso con-trário poderá até prejudicá-la fazendo com que pratique uma leitura não adequada a sua idade, compatível com o seu desejo. Uma obra inadequada poderá acabar com a motivação da criança leitora (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

Hunt (2015) explica que é preciso ter consciência de certos valores positivos que a leitura lhe trará. Para que um livro prenda a atenção da criança, é preciso despertar sua curiosidade, estimulando sua imaginação. Também é importante que o docente estabeleça critérios na escolha dos livros, pois crianças carecem ler bons livros, com bons textos, percebendo na literatura e estabelecendo uma relação entre a criança e que faça surgir uma relação entre o que é lido, fazendo do leitor, além de futuro trans-formador da sociedade, mas que possa também questioná-la.

Na concepção de Aguiar e Bordini (1993, p.14):

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. As-sim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa atra-vés da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada.

O primeiro valor a ser observado é que a literatura infantil fornece aos alunos a oportunidade de responder à literatura e desenvolver suas próprias opiniões sobre o assunto. Isso fortalece o domínio cognitivo do desenvolvimento, uma vez que incentiva um pensamento mais profundo sobre a literatura. Literatura de qualidade não diz ao leitor tudo o que ele precisa saber; isso permite alguma diferença de opinião. Um leitor pode tirar algo completamente diferente da literatura do que o leitor seguinte, baseado nos dois pontos de vista e experiências pessoais. Os alunos podem aprender a avaliar e analisar a literatura, bem como resumir e formular hipóteses sobre o tópico. Norton diz que, para as crianças, "os livros ilustrados sem palavras são excelentes estímulos para a linguagem oral e escrita" (2010, p. 9).

A literatura infantil oferece uma oportunidade para os alunos aprenderem sobre sua própria herança cultural e as culturas de outras pessoas. É crucial que as crianças aprendam esses valores porque "é necessário desenvolver atitudes positivas em rela-ção à nossa própria cultura e às culturas dos outros para o desenvolvimento social e

pessoal" (Norton, 2010, p. 3).

Ao dizer isso, no entanto, ao ensinar os alunos sobre a herança cultural de outros, deve-se ter muito cuidado ao selecionar quais livros recomendar aos jovens leitores. Há muitas histórias, alguns contos populares, que contêm estereótipos e imprecisões fla-grantes sobre certos grupos culturais. A literatura ajuda os alunos a desenvolver a inte-ligência emocional. As histórias têm o poder de promover o desenvolvimento emocio-nal e moral. A literatura infantil "contém numerosos momentos de crise, quando os per-sonagens tomam decisões morais e contemplam as razões de suas decisões", uma habilidade importante para as crianças verem modeladas (Norton, 2010, p. 34).

O psicólogo do desenvolvimento, Jean Piaget, diz que quando os alunos passam do estágio pré-operacional para o estágio operacional do desenvolvimento cognitivo, eles se tornam menos egocêntricos. Considerando que os alunos na educação infantil podem ser inteiramente focados em si mesmos, à medida que os alunos crescem, eles começam a levar em conta os sentimentos e pontos de vista dos outros. Ser capaz de entender os pontos de vista de outras pessoas e não ser egoísta é uma habilidade im-portante que os adultos devem nutrir nas crianças, pois Norton diz que "relacionamen-tos aceitáveis exigem uma compreensão dos sentimentos e pontos de vista dos outros" (2010, p. 27).

Para Nascimento (2006) a literatura infantil é extremamente valiosa tanto no am-biente escolar como em casa. Professores e pais devem ser capazes de diferenciar entre qualidade e literatura medíocre, a fim de dar aos alunos o acesso aos melhores livros para incentivar esses valores importantes da literatura e considerando os domí--nios do desenvolvimento. A literatura infantil é valiosa ao fornecer uma oportunidade de responder à literatura, bem como conhecimento cultural, inteligência emocional e cria-tividade, desenvolvimento social e de personalidade, e história da literatura para os es-tudantes através das gerações. A exposição de crianças à literatura de qualidade pode contribuir para a criação de indivíduos responsáveis, bem-sucedidos e cuidadosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em literatura, fala-se da relação muito próxima entre leitores e li--vros. O leitor ativa sua memória ao ler, conectando fatos e experiências entrando em conflito com seus valores. Nesse sentido, a literatura na Educação Infantil tornou-se um importante aliado da escola com suas diversas possibilidades: divertir, estimular a ima-ginação, desenvolver o raciocínio e compreender o mundo. A literatura infantil é a per-sonificação de emoções e palavras, guiando o desenvolvimento intelectual das crian-ças, desenvolvendo a personalidade, satisfazendo necessidades e melhorando sua capacidade crítica.

A importância da literatura na Educação Infantil ocorre quando as crianças são expostas a ela verbalmente, não apenas quando se tornam leitores. Portanto, a impor-tância de ouvir histórias vai além da diversão. É assim que as crianças possam apren-der coisas novas e iniciar a construção da linguagem, dos pensamentos, valores e emoções, que irão ajudá-las a se formar pessoalmente. É também por isso que é parti-cularmente importante usar a literatura infantil como parte integrante do processo de alfabetização. Combinar literatura com alfabetização e permitir que as crianças entrem em contato com o mundo da literatura não é apenas expandir o vocabulário e adquirir conhecimento, mas o mais importante, para exercitar sua imaginação.

A literatura é fundamental na escola porque é um meio necessário para que as crianças entendam o que está acontecendo ao seu redor, ajudando a explicar as dife--rentes situações e escolhendo o caminho com o qual concordam. No entanto, muitos professores não percebem a importância da leitura e da literatura, e resumem suas práticas de ensino, muitas vezes em textos repetitivos com exercícios instrutivos e me-cânicos, e há pouco espaço para reflexão sobre si próprios e o mundo. Portanto, é ne-cessário que os professores criem situações no ambiente escolar onde os alunos pos-sam ler por conta própria ou ouvir histórias, mesmo de forma não convencional, para cultivar o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Sci--pione,1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAKHTIN, Mikhail V. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. O Ensino da Literatura. São Paulo: FTD, 1997.

FERREIRA, Fernanda; PRETTO, Valdir. A importância da utilização da literatura in-

fantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. In: XVI Jornada Nacional de Educação-Educação: território de saberes. 2012.

GREGORIN, José Nicolau. Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino. Anais do 16º COLE, p. 01-10, 2019.

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. Editora Cosac Naify, 2015.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. Estudos de Lite-ratura Brasileira Contemporânea, p. 97-110, 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: uma no-va/outra história. PUCPRess, 2017.

NASCIMENTO, Zilda Elena Vieira. A importância da literatura no desenvolvimen-to infantil. UNICAMP. Campinas (SP):[sn], 2006.

NORTON, D., & Norton, Através dos olhos de uma criança: Uma introdução à li-teratura infantil (8ª ed.). Boston, MA: Prentice-Hall,2010.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. Literatura infantil-Políticas e concepções. Autêntica, 2018.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. Cadernos da Pedagogia, v. 4, n. 7, 2010.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. Literatura Infantil – voz da criança. São Paulo: Ática, 1986.

RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Ângelo (org.). 30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras. Campi-nas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1987.

SILVA, Ana Araújo. Literatura para bebês. Pátio, São Paulo, n.º 25. fev./abr.2003.

ZILBERMAN, Regina (Org.). A leitura em crise na escola: as alternativas do pro-fessor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

DIFICULDADE EM APRENDER CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

LEONOR BRUNELLI DE CARVALHO

RESUMO

A disciplina de Biologia, dada a sua riqueza e complexidade, muitas vezes apresenta um vasto vocabulário técnico que pode se tornar um desafio para os alunos, especialmente se não for abordada de maneira adequada. A natureza dinâmica e interativa da Biologia requer métodos de ensino inovadores, visando facilitar a assimilação e a aplicação dos conceitos à vida cotidiana dos estudantes. A abordagem diferenciada da Biologia deve buscar conectar os conhecimentos teóricos com as experiências práticas dos alunos, permitindo uma associação mais fácil e significativa. A Biologia não deve ser percebida apenas como uma disciplina acadêmica distante da realidade, mas como uma ciência que permeia o cotidiano, influenciando processos biológicos que ocorrem em plantas, animais e, é claro, no próprio corpo humano. Ao adotar uma abordagem contextualizada, a Biologia pode ser apresentada de forma mais atrativa, utilizando exemplos práticos e relacionando os conceitos com fenômenos observáveis na natureza. Isso não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também permite que os alunos compreendam melhor a relevância dos conteúdos biológicos em suas vidas diárias. A utilização de recursos visuais, experimentos práticos e tecnologias educacionais também desempenha um papel crucial na dinamização do ensino de Biologia. Essas ferramentas proporcionam uma experiência mais sensorial e interativa, permitindo que os alunos explorem conceitos complexos de maneira mais concreta e memorável. A interdisciplinaridade é outra estratégia valiosa na abordagem da Biologia. Relacionar os conceitos biológicos com outras disciplinas, como química, física e matemática, pode enriquecer a compreensão dos alunos e demonstrar como os conhecimentos científicos estão interligados, contribuindo para uma visão mais holística da Biologia. Além disso, é essencial estimular a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a fazer perguntas, investigar e buscar respostas. A Biologia é uma disciplina que está em constante evolução, e cultivar uma mentalidade de questionamento e descoberta contribui para a formação de estudantes mais engajados e autônomos. Em resumo, a abordagem da disciplina de Biologia deve ser adaptativa e dinâmica, considerando a complexidade dos conceitos e a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos. Ao tornar o ensino mais contextualizado, envolvente e prático, a Biologia pode ser apresentada como uma ciência fascinante, capaz de despertar o interesse dos estudantes e promover uma compreensão mais profunda e duradoura dos fenômenos biológicos.

Palavras-chave: Ensino aprendizagem, Biologia, Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

A Biologia, como ciência que estuda a vida, abrange uma gama diversificada de temas, desempenhando um papel fundamental na compreensão do mundo natural que nos cerca. Ela é essencial para desvendar os mistérios da vida, desde as estruturas microscópicas até os ecossistemas complexos, proporcionando uma compreensão mais profunda da diversidade e interconexão dos seres vivos.

O estudo da Biologia inclui a anatomia e fisiologia de organismos, a ecologia, a evolução, a genética, a microbiologia, entre outros campos. A compreensão desses aspectos não apenas enriquece nosso conhecimento sobre a vida em si, mas também fornece insights valiosos sobre a evolução, adaptação e interdependência dos seres vivos no planeta.

A Biologia desempenha um papel crucial na compreensão das relações ecológicas, destacando a importância da conservação ambiental e da sustentabilidade. A ecologia, como parte integrante da Biologia, explora as interações entre organismos e seu ambiente, enfatizando a necessidade de preservar a biodiversidade, os habitats naturais e os ecossistemas para garantir o equilíbrio ecológico.

A genética, outro campo significativo da Biologia, investiga os mecanismos hereditários que governam a transmissão de características de uma geração para outra. A compreensão da genética é crucial não apenas para o avanço da medicina e da biotecnologia, mas também para a abordagem ética e social das questões relacionadas à manipulação genética e à engenharia genética.

Além disso, a Biologia desempenha um papel fundamental na promoção da saúde e na prevenção de doenças. O conhecimento dos processos biológicos subjacentes ao funcionamento do corpo humano, a resposta imunológica, a microbiologia e a epidemiologia são essenciais para o avanço da medicina e para a implementação de práticas de saúde pública.

A abordagem multidisciplinar da Biologia também se estende à pesquisa científica, contribuindo para a descoberta de novos

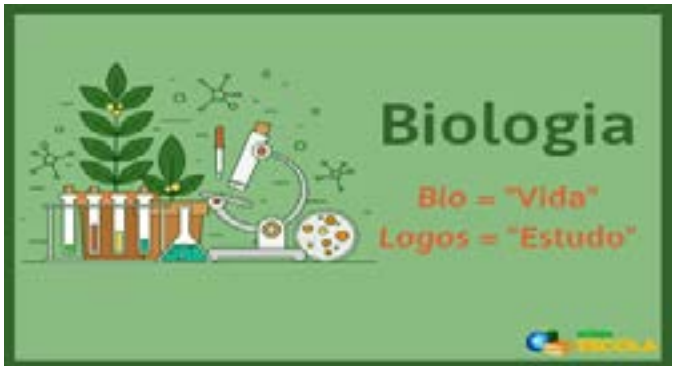
medicamentos, tecnologias sustentáveis, estratégias agrícolas e soluções para desafios globais como as mudanças climáticas.

Em resumo, a Biologia é uma disciplina abrangente e interconectada que desempenha um papel crucial na compreensão da vida em todas as suas formas. Seja na pesquisa científica, na preservação ambiental, na medicina ou em outras áreas, a Biologia é essencial para o progresso científico, a tomada de decisões informadas e a promoção de uma abordagem holística em relação ao nosso mundo biológico.

BIOLOGIA

De acordo com Silva, Andrade e Caldeira (2009), a área de Biologia é elucidada por muitos fenômenos que são relativos à vida e, na história da humanidade, muitas definições foram criadas para que assim fosse explicada.

Figura 1 - SIGNIFICADO DE BIOLOGIA



Fonte: Adaptado do site: (https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br)

Segundo Lopes (2005), como forma de trabalho, a disciplina tem de ser passada de forma dinâmica e coesiva, fazendo-se necessário que a educação na forma tradicional abra espaço para a educação da contemporaneidade, para que assim as aulas se tornem não somente numa forma de conhecimento, mas num lugar onde possa haver troca de experiências e interação coletiva para sanar dúvidas.

Krasilchik (1994) destaca que, entre as décadas de 1950 e 1960 houve transformações no que diz respeito ao ensino da Biologia. O papel da disciplina era em caráter educacional e formativo e, nesta época, foi proposta uma grande modificação da lei das diretrizes bases da educação nacional na data de 20 de dezembro de 1961, possibilitando novos rumos aos currículos nacionais, dividindo a botânica e a zoologia.

Ainda segundo o autor mencionado acima, a aprendizagem tinha o dever do desenvolvimento cultural, dando um grande passo no mundo contemporâneo. E, nesta perspectiva, a Biologia tem a preocupação com que existe não só na área escolar, mas na educação que prepara para a vida, buscando uma maior interação entre a escola, o professor e o aluno visando a aprendizagem, pois a educação é vista como necessária todos os momentos.

Lopes (2005) relata que, compreender a Biologia como forma de ciência dinâmica, é fundamental na técnica em relação a ministrar aulas. Desta forma, a organização e preparação com os cuidados necessários faz com que o educando consiga absorver e desenvolver o conteúdo que foi proposto.

Segundo Martins (2015), o conhecimento em Biologia busca compreender a natureza, existente nos mais diversos sistemas que pretendem explicar e compreender que mesmo na ciência não há resposta para tudo, possibilitando a compreensão de que todos os processos sofrem mudanças. Isto caracteriza que os educandos necessitam portar uma própria opinião no que diz respeito a natureza bem como do mundo em que fazem parte.

O objetivo específico deste tópico do trabalho é especificar que o ensino referente à biologia deve ser dinâmico e coeso, elucidando a disciplina como preparação para a vida.

AS DIFICULDADES DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

De acordo com Silva, Andrade e Caldeira (2009), a Biologia é uma disciplina que possui uma variedade de assuntos a serem analisados, pois tudo é explicado, mas ela também pode ser vista, por alguns alunos, como a disciplina vilã no em sala de aula, uma vez que apresenta dificuldades em seu contexto.

Segundo Krasilchik (1994), é sabido que na Biologia o vocabulário quanto às palavras científicas se dá como vasto o que pode dificultar o entendimento por conta dos alunos. Com isso, pode não haver o aproveitamento almejado, por conta das palavras desconhecidas.

Silva, Andrade e Caldeira (2009) afirmam que, os professores têm de lidar com alunos que, na maioria das vezes, não conseguem assimilar a relação entre o que está estudando com o que já conhece no dia a dia e também por acharem que a o aprendizado da Biologia se dá por memorização em relação a nomes complexos. Cabe ressaltar o quão importante é a contextualização na matéria de Biologia, visando um bom aprendizado.

[...] a aula reprodutiva revida a relação linear entre professores e aluno, um ensina, outro aprende, cada qual em seu lugar próprio, um fala, o outro escuta, um cospe matéria, outro toma nota, um dá ordens, outro faz prova. (Demo, 2008, p.134).

É necessário que a aprendizagem não se dê como linear, mas que seja para motivar e despertar a curiosidade em aprender e, consequentemente, despertar o desejo do conhecimento como acontecem com as aulas práticas, assim torná-las mais frutuosas e não ser somente um direcionamento vago.

Vinha (2013) relata que, o professor pode ministrar a aula e o assunto não ser assimilado pelos alunos, pois os usos dos termos técnicos são tantos que pode causar a dispersão dos educandos.

Ainda segundo o autor, pode ser discutida também a questão do aluno fazer confusão com a matéria, uma vez que a disciplina de Biologia tem relação com as demais disciplinas e isso, de certa forma, acaba causando dúvidas.

O professor ao ensinar sobre a respiração celular é normal apresentar o ciclo de Krebs e a cadeia respiratória por meio de fórmulas químicas, quando se ouve dos alunos "a aula é de química ou de Biologia?" Neste contexto percebe-se que para o aluno não está claro a transdisciplinaridade nem mesmo os benefícios que possa advir dela.

Assim, os alunos vivenciam e visualizam com proximidade os mais variados fenômenos que ocorrem em um corpo humano, as células em relação a este se dão como um exemplo importante, uma vez que sua visualização somente ocorre por meio de microscópio. Então, é possível acreditar que estudar Biologia pode ser atraente, sendo também importante ressaltar o alto poder que esta disciplina exerce no processo de ensino e aprendizagem.

Na Biologia, são estudadas as respostas para as transformações que ocorrem em relação ao meio ambiente bem como as mudanças que acontecem com o ser humano juntamente com tudo que se dá em relação à vida.

De acordo com Vinha (2013), no processo de ensino, há uma questão importante a ser abordada e trata-se da transdisciplinaridade que se classifica como a junção de todas as matérias, sendo uma completando a outra em um trabalho interdisciplinar e, nesse caso, a Biologia ganha destaque, pois esta é a disciplina que se entrelaça com as demais áreas do saber.

Segundo Siqueira (2015), as mudanças que ocorreram no mundo, fez com que o conhecimento fosse modificado com o passar do tempo.

Logo, aparece a imagem do professor análoga com a matéria ministrada por ele e isto pode acarretar em antipatia do educando pelo educador quando o aluno não consegue separar uma situação da outra, isso pode acarretar em não gostar da matéria por conta do professor em uma situação de desconexão entre os dois, porém, dado uma situação inversa, a questão pode ser resolvida, em que se classifica o caso como a relação professor aluno.

De acordo com Vinha (2013), o professor que ganha o aluno pra ele, e o cativa seduzindo-o com sua matéria, mesmo porque a disciplina de Biologia é bastante complexa, necessitando certo cuidado ao abordar a matéria, pois o professor tem de ser aquele que conduz o educando pelo caminho que ele trilha, utilizando-se da tecnologia, jogos com conteúdos propícios e materiais criados em sala de aula.

Figura 2 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E TECNOLOGIAS NÃO DIGITAIS



Fonte: Moreira (2017)

Conforme o Artigo 35 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 o Ensino Médio deverá ter como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Lei nº 9.394, 1996)

Um dos problemas encontrados no aprendizado de Biologia é a questão do laboratório, onde os processos de ciências poderiam ser estudados de forma dinâmica, mas nem sempre o professor pode contar com esta facilidade, pois não são todas as escolas que disponibilizam tal processo e, em alguns casos, também ocorre de a escola ter o ambiente citado, porém o professor não a usar.

Neste contexto, segundo Silva, Andrade e Caldeira (2009), é incontestável como a falta das aulas práticas pode prejudicar o processo de ensino aprendizagem, pois assim o ensino da Biologia não se classifica como satisfatório, abordando apenas os nomes científicos e termos desconhecidos não ofertando a associação da matéria com o que é vivido.

Vale lembrar que, cabe ao professor trabalhar os termos científicos e classifica-los de modo que o aluno entenda e não somente jogar no ar como se todos os conhecessem.

Figura 3 - DIFILCULDADES DO ENSINO DE BIOLOGIA



Fonte: Moreira (2017)

Segundo Siqueira (2011), o educador necessita de sabedoria para lidar com as mais diversas situações que ocorrem na escola e principalmente que acontecem em sala de aula e agir corretamente para não faltar motivação por parte dos alunos e professor.

O objetivo específico deste tópico é elencar as dificuldades em ensinar Biologia em variadas questões.

MÉTODOS DE ENSINO APLICADOS PELO EDUCADOR

Segundo Martins (2015), os métodos para ensinar servem como base para o educador ministrar a sua aula com modos dinâmicos e diferenciados do convencional. Isso possibilita aos educandos um melhor aprendizado sobre os temas que expostos.

Ainda segundo o autor, as metodologias dinâmicas não desconsideram os métodos em que a fala do professor predomina, mas apresentam aspectos que são essenciais para cada disciplina e que não devem ser deixados de ser ministrados e estes, são indicados pelas habilidades e competências não devendo ser ignorados.

De acordo com Silva, Andrade e Caldeira (2009), faz-se necessário instrumentalizar a técnica de execução das aulas, ter como prática pedagógica o suporte com o devido planejamento.

O autor ainda destaca que há uma sugestão para administrar diferentes assuntos, pois a proposta do currículo dispõe de habilidades na disciplina de Biologia para serem citadas e, como exemplo, se tem a fotossíntese que é tida como fonte primária de biomassa ou também, a identificação do Sol como fonte primária de energia que tem como objetivo compreender que a fotossíntese é um sistema de modificação de energia luminosa em energia química partindo do carbônico e da água quando há luz.

Conforme elenca Bizzo (2007), é necessário que a prática seja aplicada lado a lado com a teoria, pois ela serve de base para todo método de ensino, ajudando no aprendizado do aluno e para que isto aconteça, o professor deve fazer uso de diversos recursos didáticos para alcançar o objetivo proposto. Dentre os recursos, utiliza-se o quadro negro, retroprojetor, livro didático, exibição de filmes, etc.

E continua dizendo que, é muito importante que o educador disponha a forma certa de se usar os recursos citados para que assim, as aulas ministradas por ele possam ser satisfatórias em relação à aprendizagem dos educandos.

De acordo com Krasilchik (1994), há muitos meios e métodos à disposição do professor. As aulas ministradas na prática são tidas como um avanço no processo de ensino para que haja aprendizagem, pois é na prática que o aluno associa a matéria ao cotidiano e na Biologia, isto se faz mais que necessário.

Desta forma, o educador pode desenvolver técnicas bem simples, porém que haja uma participação direta do educando para que este tenha contato com o material biológico utilizado. Assim, o aluno conseguirá associar o que foi ministrado com o que ele já conhece ou convive e a matéria será vista por ele com outros olhos.

Muitas são as práticas que podem ser usadas para diminuir as dificuldades dos educandos como, por exemplo, as aulas de campo, expositivas, com músicas, aulas com

vídeos, teatros e até mesmo aulas com maquetes sobrepondo o conteúdo, além também do uso de jugos.

O autor ainda cita que a prática pedagógica é muito importante, pois é o que dá suporte para que o trabalho do professor seja diferenciado e ressalta que é de extrema importância investir no professor para que assim, eles possam desenvolver o seu trabalho na prática, sendo capazes de entender a necessidade de mudar, criar e inovar, utilizando métodos diferenciados para o ensino na prática pedagógica.

RECURSOS UTILIZADOS PARA AULAS DE BIOLOGIA

Segundo Peruzzi e Fofonka (2013), a procura por um método de ensino que foque na aprendizagem do aluno de modo significativo ultrapassa a tradicional abordagem e baseia-se na questão de transferir informações do professor para o aluno de modo unidirecional, procurando formar um cidadão crítico capaz de constituir opinião.

De acordo com Moreira (1999), diversos modos de ensino atuais se baseiam na teoria do desenvolvimento cognitivo. A mente do ser humano se pré-dispõe a agir em equilíbrio e a alavancar de modo constante a sua organização e de se adaptar ao meio. Quando acontece da mente do indivíduo se submeter a novos conhecimentos, o equilíbrio é quebrado e a mente se reestrutura, formando novos caminhos de assimilação, buscando alcançar mais uma vez o equilíbrio. Isso permite desenvolver o cognitivo.

Então, segundo Linsingen (2010), ensinar é provocar um desequilíbrio no educando para que assim, ele procure o equilíbrio e se reestruture de forma cognitiva e, consequentemente, aprenda.

Linsingen (2010, p. 114) ainda salienta que, os conhecimentos já carregados pelo aluno devem ser valorizados, pois são fundamentais na construção da estrutura mental. E ressalta que “o ideal é articular as diferentes abordagens de acordo com a situação de ensino”. Logo, a utilização diferenciada de ensino pode enriquecer o processo em sala de aula.

Segundo Ronqui (2009), as atividades classificadas como experimentais classifica-se em uma ferramenta que possibilita ao educador compreender e indagar o conhecimento preexistente dos educandos, incentivar a pesquisa e ensinar a buscar a solução do problema.

De acordo com Viviani e Costa (2010), a forma experimental, probabiliza ao estudante refletir sobre a Biologia, porém de modo científico, aumentando o seu aprendizado quanto à natureza, o que estimula a habilidade. Logo, se faz possível constituir conhecimento partindo de ações e não somente por meio de aulas expositivas, fazendo com que o educando seja o sujeito de seu aprendizado.

Seguindo os conceitos citados, os recursos que podem ser utilizados para a aprendizagem em biologia são instrumentos que necessitam serem visualizados. As aulas teóricas e as aulas práticas acabam que se misturam e, consequentemente, se completam servindo como reforço para o entendimento que se almeja.

Segundo Silva, Andrade e Caldeira (2009), o laboratório para as práticas de Biologia é indispensável e mesmo sendo de alta importância, não são todas as unidades de ensino que possuem este tipo de recurso, porém os professores podem fazer uso de materiais opcionais para ministrar aulas práticas. Um dos recursos essenciais são as feiras que podem proporcionar ao aluno desenvolver a criatividade, raciocínio e conhecimento.

Figura 4 - LABORATÓRIO DE BIOLOGIA



Fonte: Adaptado do site: https://oglobo.globo.com

Os recursos disponíveis ou até mesmo os alternativos usados em uma aula podem interferir de forma positiva no aprendizado dos alunos, pois pode proporcionar um entendimento mais adequado referente ao conteúdo e despertar mais interesse pela disciplina.

De acordo com Ronqui (2009), é necessário um cuidado com o planejamento das atividades, a fim de garantir que elas possibilitem um espaço para refletir, desenvolver e construir ideias através de conhecimentos e atitudes.

E destaca que, as aulas de modo prático têm valores reconhecidos, pois estimulam o ato da curiosidade, despertando interesse nos alunos. Isso possibilita que, o educando

se interesse a pesquisar cientificamente e aumente a capacidade de solucionar diversos problemas.

Além do que, ao se depararem com resultados não esperados, os alunos desafiam a imaginação e trabalha o raciocínio. Logo, as ações experimentais, se bem planejadas, são muito satisfatórias no processo de ensino aprendizagem.

Viviani e Costa (2010) elencam que apesar do que foi apresentado, essas ações representam uma parte muito baixa das aulas ministradas, pois ressalta que uma das maiores dificuldades no processo de ensino aprendizagem na disciplina de Biologia se classifica na ausência de aulas práticas e também a falta de aproximação do conteúdo administrado com a bagagem de conhecimento que o aluno possui.

Ainda de acordo com Silva, Andrade e Caldeira (2009), no processo de ensino aprendizagem, o professor deve ser capaz de se reinventar, ou seja, ele deve se ressignificar para se adequar ao novo e fazer com que o aluno aprenda na forma contemporânea e para isso, o docente em Biologia deve dispor de recursos visuais e utilizar-se do próprio conhecimento do aluno para somar às aulas.

A diferença entre uma simples leitura para uma leitura com amostras de imagens é gritante, pode-se dizer o mesmo de quando há uma aula convencional ou uma aula com uso de materiais.

Abreu e Massetto (1980) relata que, os recursos utilizados darão a direção para os métodos que o professor irá abordar sendo aulas teóricas ou práticas, pois numa aula pode-se abordar a forma teórica e numa outra aula a forma concreta.

Segundo Lopes (2005), o educador é a peça fundamental no que diz respeito ao ensino aprendizagem, pois é ele que direciona o aluno e faz com que ele compreenda o conteúdo ora necessário.

O objetivo deste tópico é relatar os métodos de ensino que o educador pode abordar, justificando também que nem sempre é possível ter tudo às vistas, porém deve-se inovar com recursos alternativos e tentar acabar com a dificuldade em aprender Biologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Biologia no ensino médio muitas vezes é criticado por sua abordagem centrada em memorização de conceitos isolados, sem uma conexão clara com a formação cidadã e a compreensão mais ampla do mundo. Idealmente, o ensino de Biologia deveria ir além da simples transmissão de informações, visando contribuir de maneira mais significativa para a formação integral do estudante como cidadão consciente e crítico.

Uma abordagem mais efetiva do ensino de Biologia no ensino médio seria aquela que promove a compreensão dos processos biológicos em contexto, relacionando-os a questões ambientais, sociais e éticas. A Biologia oferece uma lente poderosa para examinar as interações complexas entre os seres vivos e o ambiente, bem como as implicações dessas interações para a sociedade.

É crucial que os estudantes não apenas adquiram conhecimentos biológicos, mas também desenvolvam habilidades de pensamento crítico e análise. Isso pode ser alcançado através de abordagens que incentivem a investigação, o debate e a aplicação prática dos conceitos biológicos a situações do mundo real.

Integrar temas contemporâneos, como mudanças climáticas, biodiversidade, biotecnologia e ética na pesquisa científica, pode tornar o ensino de Biologia mais relevante e envolvente para os alunos. Ao discutir essas questões, os estudantes podem perceber como a Biologia está intrinsecamente ligada a desafios globais e, assim, desenvolver uma apreciação mais profunda da importância do conhecimento biológico em suas vidas cotidianas e na sociedade em geral.

Além disso, é crucial que o ensino de Biologia inclua aspectos relacionados à sustentabilidade e ao papel dos cidadãos na preservação do meio ambiente. Conscientizar os alunos sobre a importância da conservação da natureza, a proteção da biodiversidade e a responsabilidade ambiental contribui para a formação de cidadãos mais engajados e comprometidos com a sustentabilidade.

Em resumo, repensar a abordagem do ensino de Biologia no ensino médio é essencial para garantir que os estudantes não apenas acumulem conhecimentos, mas também desenvolvam uma compreensão mais profunda dos impactos da Biologia em suas vidas e na sociedade como um todo. Uma educação biológica mais contextualizada, interativa e conectada a questões sociais e ambientais pode contribuir para a formação de cidadãos informados, críticos e comprometidos com o bem-estar do planeta e da humanidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. O professor universitário em aula. São Paulo: Cortez, 1980.

BIZZO, N.M.V. Ciências: fácil ou difícil?

São Paulo: Editora Ática, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

KRASILCHIK, M. Práticas de Ensino de Biologia. 2º ed. São Paulo: Habra, 1994.

LOPES, S. Biologia. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2005

MARTINS, C.M.C et al. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Proposta curricular de Biologia do Ensino Médio: CBC. 2015.

MORAES, R. M. Aprendizagem significativa de conteúdos de biologia no Ensino Médio, mediante ao uso de organizadores prévios e mapas conceituais- universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande, 2005.

MOREIRA, M. A. (1999). Aprendizagem significativa. Brasília: Editora da UnB. Revisado em 2012.

O GLOGO. Sociedade e Educação. 25/09/2011

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/dados-de-11-paises-da-america-latina-revelam-que-evasao-baixo-aprendizado-sao-maiores-no-ensino-medio-2755445>.

Acesso em: 10/02/2021

SANTOS, V. S. Biologia.

Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/biologia>

Acesso em: 08/02/2021

PERUZZI, S. L., FOFONKA. L. A Importância da Aula Prática para a Construção significativa do Conhecimento: A visão dos Professores das Ciências da Natureza. 2013.

Disponível em:<http://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=1754>

Acesso em: 10/02/2021

RONQUI, L.; SOUZA, M. R.; FREITAS, F. J. C. A importância das atividades práticas na área de biologia. Revista científica da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal – FACIMED. 2009. Cacoal – RO.

SILVA, P. R.; ANDRADE, S. B. M; CALDEIRA, A. M. A concepção de professores de Biologia sobre o conceito da vida. 2009.

SIQUEIRA, D. C. T. Relação Professor-Aluno: uma revisão crítica. 2011.

VINHA, E. C. M. O Perfil do Professor de Biologia sob Percepção do Aluno. Paracatu: FINOM, 2013.

VIVIANI, D.; COSTA, A. Práticas de Ensino de Ciências Biológicas. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2010.

VON LINSINGEN,. Ciências Biológicas e os PCNs. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2010.

PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA: NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TEA

LUCÍLIA PEREIRA ROCHA BARRETO

RESUMO

Conhecer mais sobre a síndrome de autismo foi de certa forma prazerosa, pois, no decorrer deste trabalho pudemos aprender mais sobre seu comportamento, suas necessidades, seus hábitos e conflitos. Aprendemos também sobre as dificuldades de inserção no contexto social e educacional. Observamos que o número de autista cresce assustadoramente, exigindo atenção e dedicação dos educadores, da escola e dos familiares. Ressaltamos que a mudança de paradigma tão necessária nas escolas deve acontecer nas práticas voltadas para inserção e envolvimento do aluno portador de autismo. Faz-se necessário neste contexto, as parcerias para soluções dos problemas, ampliando o conhecimento sobre o autismo.

Palavras-chave: Estratégias, Sinais, Carência

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é considerado uma síndrome neuropsiquiátrica caracterizada por manifestações comportamentais acompanhadas por déficits na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades. As anormalidades no desenvolvimento também são características do autismo, as quais podem ser detectadas nos primeiros três anos de vida e persistir até a idade adulta. Apesar da relevância, a etiologia do TEA ainda permanece desconhecida.

Neste trabalho de conclusão de curso analisa-se os desdobramentos ocorridos na política/ legislação de educação especial no Brasil, no que se refere ao Autismo, após a Declaração de Salamanca realizada em 1994, na Espanha. Este trabalho faz uma reflexão sobre a inclusão que tem sido objeto de discussão e analises no campo geral da educação escolar. Para isso, busquei contribuições teóricas em Mazzota (1996), Albuquerque (2007) e Mantoan (1997). Estes teóricos apontam que a educação inclusiva não funciona na prática devido ao despreparo do sistema escolar para lidar com a diversidade. Com esta pesquisa conclui-se que a escola precisa fazer mudanças urgentes, na maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar. Pensar em construir uma outra escola, não para atender e incorporar os alunos com deficiência, mas uma escola com projeto pedagógico flexível, aberto, dinâmico para incluir a todos com suas qualidades e diferenças. Um projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas formas de educação, fazendo a ruptura com a educação reprodutora.

Esse Projeto partiu da abordagem específica . Tendo em vista os objetivos do estudo, foi realizado uma revisão bibliográfica em livros sobre Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial, a Constituição da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação e Cultura que se trate da Educação Inclusiva, Declaração de Salamanca, e a História da Educação Especial e sua Políticas Públicas e bibliografias já indicadas nas referências bibliográficas em anexo e em artigos da Internet – google acadêmico e scielo.

Optou – se por selecionar artigos sobre Leis e Políticas Públicas no período entre 2000 a 2010. Para identificar os artigos foi utilizados os seguintes descritos de assunto: A Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil.

Algumas referências foram obtidas na íntegra pelas bases de dados acessados por internet – Scielo, Google Acadêmico e acervos pessoais de docentes de uma unidade escolar de uma cidade no interior de São Paulo.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nesse trabalho de pesquisas foi apresentado um histórico da Inclusão de crianças com Autismo em Educação Infantil, conforme bibliografia em anexo, onde nota-se que em tempos não muito distantes as crianças que nasciam com alguma anomalia eram consideradas doente mental, independentes da doenças acometida, e por esse motivo eram rejeitadas por seus familiares e pela sociedade e muitas vezes internadas em manicômios sem nenhum tratamento, segregadas e afastadas da sociedade .

Após as duas grandes guerras mundiais que aconteceram, começa a aparecer alguns resultados em relação a pessoas com deficiência. As sequelas dessas guerras marcaram a humanidade e em 1925 na OMT – Organização Mundial do Trabalho foi adaptada a recomendação nº 22que reconheceu as necessidades a cercado trabalho das pessoas portadoras de deficiência.

Efetivamente nos períodos pós guerra a ideia de habilitação e reabilitação dos mutilados de guerra era chamado " heróis Sobreviventes ".

Verifica-se assim que a 2ª guerra mundial trouxe a necessidade de políticas públicas e leis que tratassem a pessoa com defi-

ciência como indivíduos aptos ao trabalho, e então o movimento e interesse por pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência começa a surgir. A medicina começa estudos mais detalhados sobre as deficiências, observações, criações de métodos, tudo para melhorar a vida de pessoas com deficiência, onde surgem tratamentos diferenciados para cada necessidade.

Em 1961 foram feitas leis efetivas para a educação especial e na década de 70 as escolas comuns começaram a aceitar crianças e adolescentes com deficiências em classes comuns e em 1971 foram regulamentados os conselhos de educação e finalmente em 1980 surge a educação inclusiva.

Na década de 90 surge a Declaração de Salamanca e em 1998 a nova promulgação da Constituição Brasileira concebe a educação no artigo 208 garantindo o entendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994 o Brasil reestrutura a sociedade para possibilitar a convivência dos diferentes.

A partir daí surgem indicadores da interpretação da educação especial como modalidade de ensino. O Brasil concordou e se comprometeu com os argumentos produzidos em Salamanca (Espanha em 1994)e assim começa o aumento gradativo das matrículas de alunos com deficiências no ensino regular.

A LDB da Educação Nacional 9394/96 foi aprovada se pronunciando favorável aos artigos 58 e 59 de inclusão, assim o Brasil caminha em prol a inclusão.

A CRIANÇA E O MOVIMENTO

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999) Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Por ser uma ciência ainda em busca de bases mais sólidas, o psicomotricista ainda não tem todos os seus papéis definidos. Sabemos que ele pode atuar em conjunto com outras especificidades, mas também percebe-se sua atuação clínica e institucional. Já é possível compreender que psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração somapsíquica.

Nos primeiros anos de vida da criança, o aprendizado é muito importante para o seu desenvolvimento ao longo da vida. Para isso, a Educação Infantil tem seu papel fundamental utilizando métodos que possam de certa forma facilitar a absorção de todo o conteúdo ensinado. O lúdico é um dos primeiros métodos utilizados para o desenvolvimento da criança, pois brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação e experiências de regras perante a sociedade. O brinquedo é um item essencial e dinâmico onde possibilita o surgimento de comportamentos espontâneos, é um transporte para o desenvolvimento e crescimento, onde leva a criança a descobrir seus sentimentos e sua forma de agir e reagir.

Outra etapa a se cumprir na Educação Infantil é a alfabetização que surgiu através de uma necessidade de comunicação no dia a dia da humanidade, ensina o aluno a decifrar símbolos formando palavras, ou seja, uma pessoa alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita. Já o letramento, que acompanha esse método indispensável, é levado para o lado cultural, onde ensina a criança a se desenvolver lendo, tendo prazer em fazer leituras de livros, notícias e ter ideias próprias como um uso social para a escrita e leitura.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melho-

ria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

A razão dos insucessos de muitas experiências educacionais pode estar na dificuldade de a escola construir ambientes educativos com as características peculiares de seu corpo docente, com as estruturas apresentadas por suas localidades e com os recortes de cada método ou teoria de ensino em prol de sua escola. É urgente que profissionais de educação descubram a importância e as diferenças entre espaços de educação formal e ambientes educativos (formais e informais). Tem-se difundido enormemente a ideia de que os recursos e os insumos precisam chegar cada vez mais e, em grandes quantidades, à escola. Isto é importante. No entanto, é importante lembrar que recursos físicos não se educam sozinhos. Por trás dos recursos, por trás dos materiais, é preciso ter um grande profissional. Profissional este capaz de usá-los, de explorá-los e de interferir nas práticas diárias, fazendo uso destes recursos todos, sempre pensando e buscando o desenvolvimento global das crianças. (SANTIN, 1987, p. 35).

Afinal, como ele não percebe nenhuma modificação de comportamento, sobra-lhe somente desqualificar a teoria e a técnica que advêm dali. Outro problema considerável neste caso é a busca exagerada do professor por técnicas. Técnicas sozinhas não transformam. Além disso, as técnicas usadas mecanicamente acabam por se esgotar e, neste caso, o professor volta desesperado à fonte querendo mais uma novidade. Esta prática vira um saco sem fundo. Todos os dias, o professor quer uma ideia inovadora, uma técnica diferente, mas sua concepção não foi transformada, tampouco constituída. É imprescindível que construamos concepções, estas sim são perenes e verdadeiras. Quando existe uma concepção na cabeça do professor, ele sempre irá encontrar no seu cotidiano uma forma de executar seu trabalho diante daquela realidade. É como se o olhar daquele professor estivesse tão comprometido que as respostas vão surgindo nestes encontros. Desta dinâmica perfeita, é que surge a verdadeira construção do professor, aquele observador, que já possui a cabeça dentro da concepção, faltando-lhe apenas que suas mãos comecem a executar. No entanto, o contrário é sempre mais triste. O professor, apenas com suas mãos comprometidas, executa muito, mas sem a menor concepção do que está fazendo. (SANTIN, 1987, p. 45).

Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas específicas e de um jeito também específico. Desta maneira, jamais podemos deixar toda esta riqueza de lado. O aluno precisa encontrar o outro aluno nas relações diárias. É este encontro que possibilitará a socialização e a humanização das relações. Para isto acontecer e para que o aluno possa viver os problemas e as conquistas destes atos, é imprescindível que o comportamento do professor seja de um observador/interventor, nunca de um bedel, que policia e castiga. O observador chama a atenção, provoca a intervenção e continua a observação. Se houver necessidade de repreensão, ela se dará naquele contexto, com as especificidades daquele clima e, portanto, será sempre melhor absorvida por todos. O comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um.

B - comportamento: o comportamento de um professor que quer trabalhar com Psicomotricidade é sempre de um observador, afinal, é nas atividades diárias que este profissional vai introduzindo práticas com objetivos psicomotores. Não se podem dissociar as execuções. Motricidade deve estar ao lado de afetividade. São estes dois aspectos que se juntam para formar uma concepção maior que chamamos de trabalho psicomotor. Portanto, o comportamento é uma

atitude de o professor não

C - compromisso: o compromisso é sempre muito questionável. Alguns acham que ele trabalhado demais vira opressão, uma maneira de forçar o trabalho acima daquilo que se considera adequado. No entanto, dada as atuais situações da escola infantil e da escola primária, precisamos relembrar que, até bem pouco tempo, escassas eram as atitudes verdadeiramente brasileiras aplicadas nos ambientes educativos.

Ao brincar a criança estabelece a relação corpo e movimento, sendo traduzidos e expressos, por meio da gestualidade, e essa, por sua vez, refere-se a representação, o entendimento e percepção de mundo que a criança tem.

AS DEFINIÇÕES SOBRE AUTISMO.

O autismo segundo a O.M.S Organização Mundial da Saúde é uma disfunção global do desenvolvimento.

Para Bueno (2001), é uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização (estabelecer relacionamentos) e de comportamento (responder apropriadamente ao ambiente — segundo as normas que regulam essas respostas).

Ainda para Bueno (2001) esta desordem faz parte de um grupo de síndromes chamado transtorno global do desenvolvimento (TGD), também conhecido como transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), do inglês pervasive developmental disorder (PDD). Entretanto, neste contexto, a tradução correta de "pervasive" é "abrangente" ou "global", e não "penetrante" ou "invasivo". Mais recentemente cunhou-se o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para englobar o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação O Autismo Infantil foi descrito inicialmente por Kanner em 1943 quando ele identificou crianças apresentando prejuízos nas áreas da comunicação, do comportamento e da interação social, e caracterizou essa condição como sendo única e não pertencente ao grupo das crianças com Deficiência Mental.

Destaca-se nesse quadro, o papel atribuído ao "isolamento autístico", descrito por Kanner (op. cit.), como presente desde o início da vida da criança, sugerindo assim, um caráter inato. Mais tarde, observa que o distúrbio pode aparecer, após um desenvolvimento aparentemente normal, até aproximadamente os 30 meses de vida.

A grande contribuição de Kanner, ao caracterizar o autismo como uma síndrome independente, com um quadro clínico que a diferencia de outras síndromes psiquiátricas (como debilidade, esquizofrenia, etc.), não foi suficiente para possibilitar uma definição precisa do autismo. Não há consenso sobre os instrumentos avaliativos, seus sintomas (primários ou secundários), bem como sobre os mecanismos desencadeadores de tal quadro.

ESTATÍSTICAS E AS HIPÓTESES.

Dados preliminares do Censo Demográfico de 2010, divulgados recentemente pelo IBGE, apontam que o numero de pessoas com deficiência no Brasil é de 45 milhões, ou seja, quase 24% da população. Dentre estas, quase 3 milhões são pessoas com deficiência intelectual. Entretanto, o numero pode ser ainda maior, já que não foram consideradas pelo IBGE, patologias e síndromes como perturbações, neuroses, esquizofrenia e autismo. O autismo – síndrome sem cura, afeta o desenvolvimento de atividades como interação social, comunicação e contato – segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) o autismo atinge 70 milhões de pessoas no mundo.

Uma nova perspectiva sobre a pesquisa do autismo com o desenvolvimento de "Teoria bacteriana" do autismo. O distúrbio de crescimento mais rápido desenvolvimento no mundo industrializado, o autismo tem aumentado um espantoso 600 por cento nos últimos 20 anos. A ciência não pode dizer por quê. Alguns dizem que é desencadeada por fatores ambientais e apontam para outra estatística intrigante: 70 por cento das crianças com autismo também tenham sintomas gastrointestinais graves. Poderia autismo realmente começar no intestino.

É importante que o tema autismo seja estudado de uma forma bastante abrangente e com bastante flexibilidade, aceitando a diversidade de abordagens, a fim de poder interagir e unir todas as visões distintas, pois, é desta maneira que se poderá contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre o autismo. Antes mesmo de iniciar uma analise com maior profundidade da difícil trajetória do aluno com autismo, é importante conhecer o universo que envolve o aluno com autismo e não limitar seu funcionamento mental e suas capacidades de aprendizagem.

Vygotsky estabelece num processo de relação com o outro, partindo do pressuposto que as relações pessoais constituem o sujeito e potencializa o seu desenvolvimento. No caso do autista essa relação com o outro se torna um motivo de intrusão, sendo que o autista quase nunca estabelece uma relação com o outro.

Conforme RIBEIRO e KANNER (2006) —tudo que é trazido para a criança do exterior, tudo que altera seu meio externo ou interno, representa uma intrusão assustadora.

Continua Ribeiro —concluem pelo inatismo da síndrome, já que o fechamento autístico extremo destas crianças se apresenta desde o inicio da vida, não podendo ser atribuído á influência dos pais. Sua Hipótese é que —estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer contato afetivo. Enfim uma incapacidade para construir um contato afetivo.

AS INTERVENÇÕS PSICOMOTORAS NAS CRIANÇAS AUTISTAS

O desenvolvimento motor, nos primeiros anos de vida, é das facetas mais visíveis do desenvolvimento humano. São mais ou menos conhecidas por todos as principais aquisições motoras esperadas na primeira infância, como o permanecer sentado sem ajuda e o andar. Logo a seguir espera-se que a criança corra e comece a associar a locomoção a outras formas de relacionamento com os objetos e o espaço. Por exemplo, espera-se que a criança mostre interesse em brincar com bolas.

Assim, é relativamente comum surgirem as primeiras preocupações a partir de observações do comportamento motor da criança. "O meu filho já tem 14 meses e ainda só anda agarrado". "A minha filha é muito trapalhona a andar e a correr, está sempre a cair". "Os outros meninos já jogam à bola, mas o meu filho só consegue chutar se a bola estiver parada". E com estas preocupações alguns pais começam a procurar respostas junto das escolas e dos pediatras. Normalmente são pouco acolhidas e frequentemente terminam na recomendação de um desporto, que com frequência apenas contribui para o aumento da frustração de crianças e pais.

A Psicomotricidade é por excelência a resposta para estas circunstâncias. Sabe porquê?

A Psicomotricidade é a ciência que estuda e intervém no ser humano como um todo, analisando a interação e integração do corpo e da mente, englobando as funções cognitivas, emocionais, simbólicas e corporais de um indivíduo na sua forma de ser e agir nos vários contextos de vida.

Ou seja, investiga de que forma o funcionamento mental ("psico") se relaciona com o movimento ("motricidade") de uma pessoa e intervém para que esta relação aconteça de forma integrada, permitindo a concretização do potencial de desenvolvimento de cada um.

Assim, como forma de intervenção é muito abrangente, permitindo responder a diversas necessidades, nos vários períodos do desenvolvimento. A infância é talvez o mais conhecido e também o mais investido por todos.

Assim, a Intervenção Psicomotora pode ser a resposta inicial, que cria condições para, por exemplo, a criança/jovem iniciar ou dar continuidade a uma prática desportiva, que então poderá, pelo efeito de treino, contribuir para a melhoria da qualidade do movimento.

A descoordenação motora é algo que só merece preocupação mais tarde? Não. Algumas evidências da descoordenação motora são já visíveis a partir da idade pré-escolar (3, 4, e 5 anos) e devem ser avaliadas – "o meu filho está sempre a cair"; "tem uma postura descaída"; "nunca mais aprende qual é a direita e a esquerda". A verdade é que, em alguns casos, não existe de facto uma alteração no desenvolvimento que permita um diagnóstico formal de Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora, mas sim um perfil de desenvolvimento mais imaturo ou que simplesmente não está a cumprir todas as etapas esperadas, nas idades esperadas.

Por exemplo: nem todas as crianças gatinham; algumas crianças só executam um movimento quando o conseguem fazer muito bem, outras arriscam mais e mesmo ainda não dominando um movimento não se inibem de o fazer. Mas para saber de facto do que se trata, o melhor é recorrer a uma avaliação profissional, pois se houver necessidade de intervenção, esta é mais benéfica quanto mais cedo for iniciada.

Consequentemente, por meio do espaço e das relações espaciais nos situamos no meio em qué vivemos, fazemos observações, estabelecemos relações entre as coisas, comparando-as, combinando-as. Coste (1978) afirma que, toda a nossa percepção do mundo é uma percepção espacial, na qual o corpo é o termo de referência.

A escrita, por exemplo, depende da manipulação das relações espaciais entre os objetos e esta relação é mantida por meio do desenvolvimento de uma "estrutura" do espaço. Em se tratando da estrutura corporal, Fonseca (1995, p.209) relata que, "por meio da estruturação temporal a criança tem consciência da sua ação, o seu passado conhecido e atualizado, o presente experimentado e o futuro desconhecido é antecipado". Desta forma, palavra escrita necessita orientação no papel utilizando as linhas e o espaço próprio a ela e a palavra falada emitir palavras de forma ordenada e sucessiva, obedecendo um certo ritmo, uma atrás da outra em um determinado tempo.

A relação estabelecida através da intervenção psicomotora entre a vontade e a ação expressa pelo indivíduo revela-se assim como um campo fértil e de crescimento pessoal, que irá possibilitar uma organização intencional e consciente da dificuldade apresentada, permitindo uma melhor adaptação e resposta mais adequada aos

desafios do dia-a-dia, sejam eles de origem pessoal (autonomia), escolar, social ou até mesmo profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma escola de qualidade para alunos, professores e colaboradores, incluindo alunos autistas é responsabilidade de todos, isso inclui; estado, município, comunidade, familiares, educadores, alunos, e corpo docente. A tarefa é de todos (....) construir uma escola democrática sem privações culturais, elaborando uma educação com a finalidade de ensinar sem desconsiderar a visão ideológica da realidade do autista. Trabalhar na construção de uma Pedagogia inclusiva mostra alguns argumentos que beneficiam todos os alunos, independente das suas habilidades ou dificuldades, a função primeira do educador deve ser identificar as necessidades de todos e promover o seu autodesenvolvimento.

Quanto aos professores, saber reconhecer as dificuldades da síndrome de autismo é reconhecer suas limitações. Cabe também ao professor, compartilhar com outros professores sobre novas técnicas e soluções para aprimorar seus conhecimentos. Para o educador entender o comportamento do autista favorece na aprendizagem e no diagnóstico. Identificar o aluno com autismo não é tarefa muito fácil, pois, algumas crianças em seus aspectos são muito sutis e costumam ser mal interpretados como mau comportamento.

O Profissional deve ter em mente que cada interação com o aluno autista parece o primeiro contato, e necessita ser aprendidos todos os dias. A vida estudantil do autista é ampla e minuciosa e deve ser elaborada com cautela e dedicação, sabemos que muitos alunos autistas têm uma compreensão precária dos sentimentos dele mesmo e das outras pessoas. Ensinar crianças autistas, principalmente a se comunicarem é um processo lento e difícil, entender palavras, figuras e símbolos em geral é muito complicada e complexa.

Falamos muito em comportamento e desenvolvimento, porém, se observarmos o comportamento das crianças , não se difere das demais crianças tidas como “normais”. Qualquer criança faz birras, têm manias, são instáveis no seu humor, querem atenção exclusiva, têm rotinas próprias, a maioria tem déficit de aprendizagem e outros problemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. 1998. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação (1996). Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF.

_____., MEC,CNE/CEB. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação Básica resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11/09/2001.

_____. (1999) Parâmetros curriculares nacionais. A Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP.

BUENO,José Geraldo. (2001). A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21-27.

CUNHA, E.A . DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1997). TRAD. 2. ED. Brasilia, Corde.

ELIAS, Maria Del Cioppo. (1993) De Emilio a Emilia: contribuições para as questões do ensinar e do aprender. São Paulo, Editora Scipione ltda.

MENDES, Enicéia. G. (1999). Diretrizes e parâmentros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo, Editora Unesp.

MAZZOTA, MARCOS.J.S. (1996). Educação especial no Brasil: historia e politicas públicas. São Paulo, Cortez.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér (1997) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon: Editora SENAC.

MACEDO, Lino. (2005). Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?. ArtMed. Porto Alegre.

PIAGET, Jean. (1982) O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores..

RAIÇA, Darcy. (2006) Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiencia menta Darcy Raiça, Claúdia Prioste, Maria Luiza Gomes Machado.- São Paulo: AVERCAMP. .

XAVIER, Maria E.S. P. (2004) Questões de Educação escolar. in:ALBUQUERQUE. Helena Machado P. Incluir sem excluir. São paulo: Contexto.

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

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA

RESUMO

Este artigo visa ponderar sobre a importância dos jogos e atividades lúdicas no ensino infantil. A instrução é um processo contínuo, onde todos os ambientes são explorados pelas crianças, com o propósito de educá-las e proporcionar a capacidade de se tornarem um indivíduo apto a aprender em todas as fases da vida. A jornada educativa não se limita ao ambiente escolar ou ao núcleo familiar, mas se estende a novos locais, incluindo espaços de diversão como ludotecas, parques, centros culturais e áreas de recreação. Atualmente, o jogo é considerado um facilitador do crescimento e um colaborador no processo de aprendizado. Os profissionais precisam ponderar mais sobre este tema e se empenhar em criar ambientes para as crianças se divertirem. O educador deve reconhecer o valor pedagógico das atividades lúdicas e procurar os meios para auxiliar as crianças a adquirirem conhecimentos sobre assuntos que lhes são pertinentes.

Palavras-chave: Ambiente Escolar; Atividades Lúdicas; Conhecimentos.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as atividades lúdicas e recreativas se tornaram parte integrante das práticas educacionais em diversas áreas. Quando se menciona jogos, geralmente se associa a uma forma de entretenimento, diversão ou passatempo que segue regras estabelecidas durante sua realização. No entanto, compreende-se que o jogo é um processo criativo e lúdico que permite ao indivíduo imaginar e transformar a realidade, atuando como uma ponte que integra os aspectos psicomotor, cognitivo e socioafetivo do conhecimento.

A aprendizagem está amplamente relacionada à motivação: as necessidades e interesses da criança são mais relevantes do que qualquer outro fator para que ela se envolva em uma atividade. Nesse trabalho, pretendemos refletir sobre a importância dos jogos e brincadeiras no contexto escolar diário, contribuindo para a aprendizagem de maneira lúdica.

Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança começa a receber estímulos, desenvolver habilidades e adotar atitudes necessárias para sua participação social, que só pode ser plenamente alcançada por meio da interação com seus pares da mesma idade e também com os mais velhos.

O significado de brincar é muito mais abrangente do que as definições encontradas nos diversos dicionários disponíveis. Aurélio (2003, p. 12) define brincar como "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar". O dicionário Michaelis (2012, p. 17) sugere que brincar é "envolver-se em jogos infantis e divertir-se fingindo exercer atividades do cotidiano adulto". Em outras palavras, brincar é algo que está profundamente enraizado na vida humana, ou pelo menos deveria estar.

A história dos números levou os egípcios a criar um jogo conhecido como quadrados mágicos, que também deu origem aos horóscopos. Além desses, outros jogos foram descobertos na Mesopotâmia. Os fenícios criaram o jogo da trilha, um popular jogo de conquista da época, centrado na cidade-estado de Tiro, que era o principal centro de atividades. Não se sabe ao certo se o jogo da trilha foi criado pelos fenícios, pois era comum entre os egípcios, gregos e romanos, e especialmente nos séculos XV e XVI na França, onde era conhecido como moinho, que pode ter dado origem ao jogo da amarelinha.

UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE OS JOGOS

A história dos egípcios e seus deuses teve origem nos jogos. Segundo a lenda, Nut, uma deusa, se apaixonou por Geb, um mortal, sem o conhecimento de Amom-Ra. Este lançou uma maldição sobre Nut. O guerreiro Thot decidiu ajudá-la, propondo um jogo com a Lua. Thot venceu o jogo e recebeu como prêmio parte das luzes, dando origem aos deuses Íris e Osíris, entre outros. Acredita-se que alguns jogos tiveram sua origem no além. Segundo a lenda, Ramsés III desceu vivo a lugares que se acreditava serem o inferno. Depois de algum tempo, ele retornou trazendo consigo um avental de ouro, que para alguns historiadores era usado para caçar moscas e para outros representava a soberania.

Outra lenda egípcia envolvendo jogos é a história do filho de Ramsés II, Seton, que sonhava em possuir um livro de bruxaria que ouviu falar e que estava sobre o túmulo de sua esposa. Ignorando os avisos, Seton decidiu ir ao santuário pegar o livro. Ele conseguiu pegar o livro, trazendo má sorte para si mesmo. Ele sonhou que havia se apaixonado por uma bela mulher que o amaldiçoou, fazendo-o matar seus próprios filhos. Depois da alucinação, ele recuperou a razão e devolveu o livro. Neste duplo jogo de sorte e sedução, nota-se que na primeira lenda há a conquista de um manto sagrado,

enquanto na segunda lenda há a vitória do herói sobre o livro amaldiçoado.

O sênet era o jogo mais comum às margens do Nilo. Sua representação foi frequentemente observada no interior das pirâmides em 1500 a.C. Inicialmente tinha características lúdicas, mas com o tempo adquiriu caráter religioso. Para os egípcios preservando o corpo após a morte as pessoas viveriam em outro mundo. A passagem da morte para a vida eterna era difícil, pois a alma deveria ultrapassar criaturas demoníacas. O jogo do sênet representava esse percurso e era realizado em uma mesa de ébano ou marfim. O tabuleiro desse jogo tinha trinta casas distribuídas em três colunas verticais, contendo diferentes significados. Cada casa que ia sendo conquistada era considerada a peregrinação dos homens para a vida eterna. Simbolizava a luta da alma humana contra os inimigos de outro mundo. Essa atividade de caráter funerário indicava que o morto se preparava para o seu retorno à vida e os vivos para a morte.

Os jogos não eram só para os egípcios, mas também para outros povos. Os gregos davam muita importância para as olimpíadas, consideradas como uma das mais importantes festividades nacionais. Os jogos disputados em Olímpia foram os mais celebres da Antiguidade. Inicialmente incluíam somente a corrida do estádio (dromos), que media 192,27m e duravam apenas um dia. Mais tarde, uma trégua olímpica de um mês obrigava os gregos a interromper qualquer conflito de que estivessem participando. No séc. VII, as corridas passaram de um estádio (192,27m) para 24 estádios. Em 708 a.C foram acrescentados o pentatlo, a corrida de carros e o pancrácio (luta semelhante ao boxe). No auge de sua popularidade em 472 a.C., os jogos duravam cinco dias e atraíam uma grande multidão, da qual as mulheres eram excluídas. Os campeões eram premiados com uma palma ou uma coroa de oliveira; sua cidade natal lhes proporcionava uma recepção triunfal: suas estátuas eram erguidas no recinto do Áltis, e poetas, como Píndaro, compunham odes em sua honra. Esses jogos foram proibidos em 393 a.C. Os jogos na Grécia também desempenhavam um papel na educação, sendo mencionados em inúmeras obras literárias. A Ilíada e a Odisseia, atribuídas a Homero, narram episódios famosos ocorridos neste período, como a Guerra de Tróia (Ilíon) e as viagens de Ulisses (Odisseu).

Para os gregos, os jogos eram representados em objetos do cotidiano. Um exemplo típico foram algumas ânforas descobertas, que continham figuras de Zeus (pai e rei de todos os deuses) com uma bola na mão, brincando com sua aia. A bola tinha um significado mitológico, pois representava o astro "sol" girando pelo universo, pulsando, símbolo da vida e da juventude, e as atividades com ela realizadas envolviam homens e mulheres. ” (CARNEIRO, 2003, p. 16).

A prática dos jogos também era encontrada em contos gregos que envolviam deuses e seres humanos. Uma dessas histórias é a do círculo que era usado como exercício físico para demonstrar equilíbrio e movimentos delicados. Dizia-se que ele era transportado para o Monte Olimpo para ser usado por Zeus. A origem do círculo remonta ao surgimento da roda, por volta do final do século VI a.C., na Grécia, onde era usado como um instrumento de ginástica ou exercício para pessoas com deficiências físicas.

O jogo das pequenas pedras ou cinco marias é um jogo antigo e sua prática pode ser grega desde 45000 a.C. Era jogado com ossos de carneiro. A posição em que as peças caíam tinha um significado e a interpretação era feita por um sacerdote ou pitonisa. Por algum tempo, não se sabe quando, foi usado para decidir o destino das virgens, determinando quem seria sacrificado e oferecido aos deuses. O lançamento das pedras representava as ações de ficar ou sair. Esse jogo pode ter originado o jogo de pares e ímpares.

O jogo dos ossos era muito popular no mundo antigo e acabou perdendo seu caráter sagrado ao longo do tempo. Quatro pedras eram jogadas no ar e a posição em que caíam determinava quatro pontos diferentes. Como sua forma se assemelhava a um cubo, os ossos eram os ancestrais dos dados.

Os jogos de dados foram inventados por Palamede para entrar em Troia. Há também indícios desse jogo na Odisseia, em que os pretendentes da rainha Penélope jogavam com ossos de animais na frente do palácio.

Outra atividade muito popular em todo o mundo era pular corda, cuja origem pode ser grega. Era usada como um ritual de fertilidade. Inicialmente, como cabo de guerra, tinha um significado mitológico, mas ao longo do tempo perdeu esse significado e se tornou uma competição em equipe realizada com canções.

O kattabos era um jogo praticado com taças de vinho por volta de 6000 a.C., em que um colono grego da Sicília embriagado apostou com seus amigos que seria capaz de apagar a chama com o vinho restante de sua taça. Mais tarde, os romanos o praticavam como parte dos prazeres da mesa.

Com o tempo, essa atividade perdeu o interesse e outro jogo surgiu. Um artesão criou uma base em forma de lâmpada, onde havia uma pequena figura com o braço erguido segurando um disco e outra figura

com um disco maior. O jogo consistia em tirar o primeiro disco do lugar (plastinsc), deixando-o cair sobre o segundo (manes) e produzindo um som de sino.

Os romanos adaptaram muitas atividades recreativas dos jogos egípcios e gregos. Eles as dividiam em dois grupos: jogos públicos e jogos privados. As crianças brincavam de "galinha cega" na presença dos pais e tinham brinquedos e miniaturas de objetos usados pelos adultos. A ginástica era para os jovens, e os adultos jogavam jogos de tabuleiro, dados e faziam apostas.

Os romanos gostavam de atividades teatrais e circenses, além dos jogos de fichas e das corridas de carruagens. Eles eram apaixonados por jogos de todas as modalidades, e em certos templos foram encontrados ladrilhos no chão em formato quadrado ou circular cruzados diagonalmente, representando o jogo de damas. Sua origem é grega, mais precisamente dos discípulos de Pitágoras, que acreditavam que as regras matemáticas desse jogo permitiam conhecer o mundo.

Os romanos tinham interesse por jogos de guerra, e também praticavam atividades de relaxamento e banhos, como observado nas ruínas de Sesosbriga, na Espanha, e de Conímbriga, em Portugal. Nas saunas, eles jogavam jogos de bola ou de tabuleiro e ouviam música. As corridas com brigas e as lutas de gladiadores eram usadas para ganhar popularidade política.

OS JOGOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Alguns escritores possuem uma definição acerca da atividade lúdica e sua relação com a instrução a partir de seu contexto histórico.

Huizinga (1993), um destacado filósofo, declara que o jogo consistia em uma ocupação voluntária realizada dentro de determinados limites de tempo e espaço, conforme regras estabelecidas de comum acordo, mas absolutamente obrigatórias em si mesmas. Isso acompanhado de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser distinto da vida cotidiana.

Um dos teóricos que exemplifica a importância do lúdico na educação foi Célestin Freinet (In: Elias, 2000), que defende uma abordagem educacional ativa, que promove o desenvolvimento dos interesses e a formação social da mente. Ele acredita que o jogo é uma atividade educativa que está vinculada ao trabalho-jogo. Assim, a criança se dedica ao trabalho como se fosse um jogo que proporciona prazer e satisfação. Sua pedagogia incentiva aulas fora do ambiente escolar, trabalho em grupo e comunitário.

Pestalozzi (In: Almeida, 1998) foi um dos pioneiros do construtivismo, mantendo em sua metodologia algumas características: ensino por meio da experimentação, estímulo ao diálogo, ideal de educação que possibilita o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas capacidades e, principalmente, colocando o aluno como o centro da ação, ao afirmar:

"O círculo do conhecimento, pelo qual o ser humano se torna feliz em sua condição, é pequeno. E esse círculo começa bem próximo dele, ao redor de seu ser, de suas relações mais íntimas".

A pedagogia de Fröebel (2001) é caracterizada por uma educação esférica. O conhecimento humano é transmitido às gerações mais jovens. Cada indivíduo age por iniciativa própria ou por influência de outros. Os alunos aprendem ao entrar em contato com a realidade, interagindo com os objetos e tomando consciência deles, assim como da influência exercida em suas vidas.

Fröebel (In: Almeida, 1998) afirma que a escola deveria considerar a criança como um agente criador e despertar, por meio de estímulos, suas próprias faculdades para a criação. Segundo o pensador, a melhor maneira de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria por meio dos jogos.

Dewey (In: Almeida, 1998) afirma que o jogo faz parte do ambiente natural, enquanto as referências abstratas e distantes não correspondem aos interesses da criança. Em suas palavras: somente no ambiente natural da criança pode haver um desenvolvimento seguro.

Wallon (In: Galvão, 2002) acredita que a educação deve atender à formação do indivíduo e da sociedade por meio da integração entre o indivíduo e o outro, tanto no aspecto social quanto no individual. O caráter emocional se desenvolve nos jogos, assim como os aspectos relacionados à socialização. Para Wallon, o jogo proporciona a relação com o outro por meio das descobertas.

Freud (In: Almeida, 1998) acredita que a atividade lúdica pertence à infância. Ele também afirma que o jogo desenvolvido pela criança faz com que ela crie seu próprio mundo, reorganize suas ideias e sua percepção da realidade.

De acordo com Brougére e Henriot, o jogo pode ser dividido em três elementos:

1. O resultado de um sistema linguístico que opera dentro de um contexto social.

2. Um sistema de regras.

3. Um objeto.

Cada jogo possui uma linguagem incorporada dentro de um contexto social. Essa linguagem funciona como uma forma

de expressão, respeitando as regras estabelecidas. A noção de jogo deve ser aplicada no cotidiano. O essencial é respeitar o uso diário e social da linguagem, considerando interpretações e projeções sociais.

Todo grupo social deve compreender, falar e pensar de maneira semelhante. Ao considerar o jogo dentro de um contexto social, isso implica a formulação deAlguns escritores possuem uma conceituação acerca do ludismo e da instrução a partir de sua época histórica.

Huizinga (1993), um filósofo relevante, afirma que o ludismo era uma atividade ou ocupação espontânea ocorrida dentro de determinados limites temporais e espaciais, de acordo com regras voluntariamente aceitas, mas absolutamente obrigatórias em si mesmas. Isso era acompanhado por uma sensação de tensão e alegria, bem como pela consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Um dos teóricos que ilustra a importância do jogo na educação foi Célestin Freinet (In: Elias, 2000), que acredita em uma escola ativa, promovendo o desenvolvimento dos interesses e a formação social da mente. Ele acredita que o jogo é uma atividade educativa, ligada ao trabalho-jogo. Assim, a criança se dedica ao trabalho como se fosse um jogo que proporciona prazer e satisfação. Sua pedagogia estimula aulas fora do ambiente escolar, o trabalho coletivo e o comunitário.

Pestalozzi (In: Almeida, 1998) foi um dos precursores do construtivismo, mantendo em sua metodologia algumas características: o ensino por meio da experimentação, o incentivo ao diálogo, o ideal da educação que permite o florescimento do ser como um todo, em suas plenas potencialidades, e, principalmente, colocando o aluno como o centro da ação, ao dizer:

"O círculo do saber, pelo qual o homem se torna feliz em sua condição, é pequeno. E esse círculo começa bem próximo dele, em torno de seu ser, das suas relações mais íntimas".

A pedagogia de Fröebel (2001) é caracterizada como uma educação esférica. Os conhecimentos do ser humano são transmitidos às gerações mais jovens. Cada um exerce sua ação por iniciativa própria ou por influência de alguém. Os alunos aprendem em contato com a realidade, interagindo com os objetos e tomando consciência deles, assim como da influência que exercem em suas vidas.

Fröebel (In: Almeida, 1998) afirma que a escola deveria considerar a criança como agente criador e despertar, por meio de estímulos, suas próprias capacidades para a criação. Segundo o pensador, a melhor maneira de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria por meio dos jogos.

Dewey (In: Almeida, 1998) afirma que o jogo faz parte do ambiente natural, enquanto referências abstratas e distantes não correspondem aos interesses da criança. Em suas palavras: somente no ambiente natural da criança pode haver um desenvolvimento seguro.

Wallon (In: Galvão, 2002) acredita que a educação deve atender à formação do indivíduo e à sociedade por meio da integração entre o indivíduo e o outro, seja no âmbito social ou individual. O aspecto emocional se desenvolve nos jogos, assim como os aspectos relacionados à socialização. Para Wallon, o jogo proporciona a relação com o outro por meio das descobertas.

Freud (In: Almeida, 1998) acredita que a atividade lúdica pertence à infância. Ele também afirma que o jogo desenvolvido pela criança faz com que ela crie seu próprio mundo, reorganize suas ideias e sua percepção da realidade.

De acordo com Brougére e Henriot, o jogo pode ser dividido em três elementos:

1. O resultado de um sistema linguístico que opera dentro de um contexto social.

2. Um sistema de regras.

3. Um objeto.

Cada jogo possui uma linguagem incorporada dentro de um contexto social. Essa linguagem funciona como uma forma de expressão, respeitando as regras estabelecidas. A noção de jogo deve ser aplicada no cotidiano. O essencial é respeitar o uso diário e social da linguagem, considerando interpretações e projeções sociais.

OS PARADIGMAS EXISTENTES NAS ATIVIDADES COM JOGOS

Antes do advento do romantismo, três conceitos estabeleciam a relação entre o jogo infantil e a educação:

1. diversão;

2. aplicação do jogo para facilitar o ensino de conteúdos e

3. avaliação da personalidade infantil e recurso para adaptar o ensino às necessidades infantis.

Desde a era greco-romana, o jogo é considerado um descanso necessário para atividades que requerem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por muito tempo, o jogo infantil ficou restrito à diversão. Durante a Idade Média, o jogo era considerado

"não sério", por estar associado aos jogos de azar, muito difundidos na época.

A partir do Renascimento, o jogo passa a ser usado para ensinar conteúdos de história, geografia e outros com princípios de moral e ética. No Renascimento, as brincadeiras são vistas como uma forma de desenvolver a inteligência e facilitar o estudo. O jogo infantil era usado nas escolas para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Rabelais (s/d) em sua obra clássica "Gargântua" critica a educação dos sofistas, mostrando que seu personagem não tem educação.

Devido a essa educação inadequada, o autor acredita que o jogo tinha características de inutilidade e futilidade, passatempo, enquanto da educação do sábio pedagogo o jogo é utilizado como instrumento de ensino como, por exemplo, a matemática e outros conteúdos. No fundo, Rabelais critica o jogo como futilidade, como não sério e valoriza-o como instrumento de educação para ensinar os conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou para recuperar as brincadeiras do passado. Como Rabelais, Montaigne divulga o caráter educativo do jogo. (FRIEDMANN, 1992).

Para Montaigne, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Ele privilegia os jogos que valorizam a escrita. Mas era Vives-Traité de l'enseignement, 1612 (apud Brougére 1993, p. 108) - que completa o sentido do jogo veiculado nos tempos atuais através das seguintes características como meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criação, como recreação, momento adequado para observar a criança que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações.

Esta concepção mantém o jogo como sendo uma atividade educativa com sua espontaneidade. Começa a surgir no Renascimento uma outra concepção de infância na qual a criança é dotada de valor positivo de uma natureza boa que é expressa através do jogo e esta concepção fica também durante o Romantismo. O desenvolvimento infantil no Romantismo considera a criança com a alma dos poetas considera o jogo como forma de expressão. A criança não é só um ser em desenvolvimento, mas com características próprias e também era vista como uma criança que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade.

De acordo com Bruner (1978, 1986, 1983, 1976), as atividades lúdicas infantis incentivam a criatividade, não no sentido romântico, mas na definição de Chomsky, de levar à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. Era através da interação comunicativa que ocorre nas brincadeiras entre mãe e filhos que os gestos ganhavam significado e permitiam que a criança decodificasse contextos e aprendesse a falar. Ao descobrir as regras, as crianças aprendem simultaneamente a falar, a iniciar a brincadeira e a modificá-la.

A aprendizagem da língua materna era mais rápida quando inserida nas atividades lúdicas. Quando a mãe interagia com a criança, criava um esquema de interação para se comunicar e estabelecia com a criança uma realidade compartilhada. A brincadeira da criança surge como um processo relacionado aos comportamentos naturais e sociais de acordo com os paradigmas que são construídos.

Na psicologia, os teóricos que abordam o jogo infantil tentam criar novos conceitos a partir da observação do comportamento infantil. Brougére mostra que as metáforas do jogo aparecem em todas as áreas. Para outros autores, o jogo é livre, sem restrições, se opõe à norma, a toda regra fixa. Jean Cazeneuve em seu livro "La vie dans la société moderne", afirma que o jogo era visto como símbolo de nossa autonomia.

Gofmann em seu livro "Manicômios, prisões e conventos (1961), mostra que algumas instituições controlam o cotidiano infantil, impedindo a ação livre da criança e sua autonomia". Mead (1972) identifica o jogo como sendo uma estrutura heurística nos jogos coletivos como o futebol que apresentam analogias com as relações que se estabelecem entre os indivíduos e a sociedade.

O jogo fornece um modelo simplificado para compreender essa interdependência. Com Henriot começa a surgir traços centrais do jogo, uma espécie de definição stricto senso. Para o autor não se pode chegar ao jogo, sem que houvesse uma conduta (subjetiva, intencional) e uma situação (objetiva, constatável). Para que o jogo existisse era preciso que o sujeito tenha a consciência de que estava jogando e que manifestasse uma conduta compatível com a situação. Qualquer tipo de conduta pode ser jogo, se a intenção do jogador estivesse presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compete ao docente observar a ludicidade e as interações entre os jovens ao longo de seu desenvolvimento, uma vez que isso lhe permite avaliar o grau de realização em que se encontram, suas capacidades de interação e suas habilidades para se adaptarem às normas do jogo.

Ao compreender e conhecer a evolução dos alunos, o educador irá planejar o tipo de atividade que proporá com clareza de propósito, estabelecendo como ela será realizada, prevendo a ocupação do espaço e o limite de tempo para permitir a plena execução dos movimentos infantis.

Cabe ao professor criar situações que

propiciem a diversidade das brincadeiras, a fim de oferecer às crianças a oportunidade de escolher temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Por meio de jogos com regras e atividades de construção, as crianças poderão elaborar pessoalmente e de forma autônoma suas emoções, sentimentos, conhecimentos e normas sociais.

Portanto, o papel do educador na educação infantil, nos jogos, além de mediar as relações, é o de instigar. Instigar a criança em todos os aspectos, fazendo com que se sintam motivadas a buscar, imaginar, se interessar e questionar novas possibilidades e, sobretudo, encontrar várias respostas para um mesmo problema. Dessa forma, essas crianças se tornam indivíduos bem formados e, acima de tudo, ávidos por sempre buscar o novo, característica que as torna mais investigativas e questionadoras.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História Social da criança e da família, Rio de Janeiro, Livro Técnico e Científico, 1981, 2a ed.

BROUGÉRE, Guilles. Brinquedo e Cultura, São Paulo, 2001, 4a ed.

DUMAZEDIER, J. Questionamento teórico do lazer, Porto Alegre, CELAR/PUC-RS. 1975.

CÂMARA, L. Dicionário do Folclore Brasileiro, Rio de Janeiro, Edíouro,1998, 9a ed.

CARNEIRO, M. A. B. Brinquedos e brincadeira: formando ludoeducadores, São Paulo, Articulação, 2003

FREIRE, P. Educação e mudança, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo, Paz e Terra, 2002

FRIEDMANN, A.(org). O direito de brincar: a brinquedoteca, São Paulo, Scritta/ ABRINQ, 1992

FROEBEL, Friedrich A. A Educação do Homem, Passo Fundo/ RS. Editora Universitária, 2001.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura, São Paulo, Perspectiva, 1993.

IMBERNÒN, F. La formacióm y el desarollo profesional del profesorado: Hacia Una nueva cultura profesional, Barcelona, Editorial Graó, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação, São Paulo, Cortez, 2003, 7a ed.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação, Rio de Janeiro, 2003, 10a ed.

MARCELINO, M. C. Lazer e Educação, Campinas, Papiros, 1987, 2a ed.

MIR, V., COROMINAS, D. e GÒMEZ, M. T. Juegos y Fantasía en los parques infantiles, Madrid, Narcea, 1999.

NICOLAU, Marieta L. M. Um currículo em processo de construção visando ao Desenvolvimento das linguagens da crianças nas faixas etárias aproximadas de 4 a 6 anos, In: Caminhos para a construção da prática docente, Elizabeth Ramos da Silva; Maria Aparecida G. Lopes- Rossi (orgs.) Taubaté/ SP, Cabral e Livraria Universitária, 2003.

OLIVEIRA, Vera B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petropólis/ RJ, Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Marta k. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: Um processo Sócio- histórico, São Paulo, Scipione, 2000, 4a ed.

OSTETTO, Luciana E. (org). Encontros e encantamentos na Educação Infantil, Campinas/ SP, Papiros, 2002.

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

SCHON, D. A . El profisional reflexivo: Como piensam los profisionales cuando Actuán, Barcelona, Piados, 1998.

SOLÉ, Isabel et al. Aprender e Ensinar na Educação Infantil, Porto Alegre, Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente, São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré- Escola, São Paulo, Cortez, 2001, 5a ed.

WALLON, Henri. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, Petrópolis/RJ, Vozes, 2002, 11a ed.

ZABALZA, Miguel A . Qualidade em Educação Infantil, Porto Alegre, Artmed, 1998.

MOTRICIDADE LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA MARTINS PORTAS

RESUMO:

A motricidade livre na educação infantil surge como uma abordagem pedagógica que valoriza a liberdade de movimento e exploração das crianças durante seu processo de aprendizagem. Inspirada em teorias como as de Piaget e Vygotsky, essa prática reconhece a importância do corpo e do movimento na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral das crianças. Ao contrário de abordagens mais tradicionais, que podem ser mais estruturadas e direcionadas pelo educador, a motricidade livre proporciona às crianças um ambiente seguro e estimulante onde elas podem explorar, experimentar e aprender de forma autônoma e espontânea. Isso não apenas promove o desenvolvimento físico e motor das crianças, mas também estimula sua criatividade, autonomia, autoconfiança e habilidades sociais. O objetivo do artigo é explorar os fundamentos e as práticas da motricidade livre na educação infantil, destacando sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O método utilizado envolveu a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e documentos digitais que abordam o tema da motricidade livre na educação infantil. Foram selecionadas fontes que apresentam fundamentos teóricos, estudos de caso e práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Os resultados indicam que a motricidade livre promove o desenvolvimento integral das crianças, valorizando suas conquistas e progressos de forma individualizada. Conclui-se que a abordagem da motricidade livre é eficaz para criar um ambiente educativo inclusivo e estimulante.

Palavras-chave: Motricidade Livre; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; Observação; Interações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação infantil vem sendo revolucionada por abordagens pedagógicas que priorizam o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a motricidade livre emerge como uma proposta pedagógica inovadora que busca promover a autonomia, a criatividade e o bem-estar das crianças em idade pré-escolar. Este artigo tem como objetivo explorar os fundamentos e as práticas da motricidade livre na educação infantil, destacando sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A motricidade livre fundamenta-se na crença de que as crianças têm o direito de explorar e experimentar o mundo ao seu redor de forma espontânea e autônoma. Contrapondo-se às abordagens tradicionais que valorizam a disciplina e a rigidez na organização do espaço e das atividades, a motricidade livre proporciona às crianças um ambiente seguro e estimulante onde possam mover-se livremente, expressar-se e interagir com os materiais e com os outros de acordo com seus interesses e necessidades individuais.

Neste contexto, a pesquisa sobre motricidade livre na educação infantil tornase relevante não apenas para compreender os benefícios dessa abordagem, mas também para subsidiar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Dessa forma, este artigo traz como objetivo analisar as bases teóricas da motricidade livre, investigar suas implicações para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças, e discutir estratégias para sua implementação nas instituições de educação infantil.

Ao delimitar o escopo desta pesquisa, é importante destacar que a motricidade livre não se trata apenas de permitir que as crianças brinquem sem restrições, mas sim de criar um ambiente educativo que respeite e valorize a autonomia e a individualidade de cada criança, reconhecendo seu potencial como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Assim, este artigo visa contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e humanizadas na educação infantil, fundamentadas no respeito aos direitos e à dignidade da criança.

2. DESENVOLVIMENTO

BASES TEÓRICAS DA MOTRICIDADE LIVRE

As bases teóricas da motricidade livre na educação infantil são fundamentadas em diversas teorias pedagógicas e psicológicas que ressaltam a importância do desenvolvimento integral da criança e o papel do ambiente na promoção desse desenvolvimento (Frainer; Bonin,2021).

Jean Piaget, um dos mais influentes teóricos da psicologia do desenvolvimento, propôs a teoria construtivista, que enfatiza a importância da interação ativa da criança com o ambiente para a construção do conhecimento. Piaget argumentava que as crianças constroem seu entendimento do mundo por meio de experiências sensoriomotoras,

explorando e experimentando o ambiente ao seu redor. Nesse sentido, a motricidade livre na educação infantil se alinha com a abordagem construtivista ao proporcionar às crianças oportunidades para explorar e interagir livremente com o ambiente, permitindo que construam seu conhecimento de forma ativa e autônoma (Pott, 2019).

Por sua vez, Lev Vygotsky desenvolveu a teoria sociocultural, destacando o papel das interações sociais e da cultura no desenvolvimento da criança. Vygotsky argumentava que as crianças aprendem melhor em contextos sociais, por meio da interação com adultos mais experientes e com seus pares. No contexto da motricidade livre, as interações sociais desempenham um papel crucial, pois as crianças têm a oportunidade de explorar e aprender junto com seus colegas, compartilhando experiências, conhecimentos e habilidades (Taille; Oliveira; Dantas, 2019).

Além disso, a pedagogia Montessoriana, desenvolvida por Maria Montessori, e a pedagogia Waldorf, desenvolvida por Rudolf Steiner, oferecem abordagens alternativas para a educação infantil que valorizam a liberdade, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança. Ambas as abordagens enfatizam o respeito pelo ritmo de desenvolvimento de cada criança e a importância de um ambiente preparado que estimule a autonomia e a auto expressão. Na pedagogia Montessoriana, por exemplo, os materiais educativos são cuidadosamente selecionados para promover o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo das crianças, enquanto na pedagogia Waldorf, o foco está na integração entre arte, natureza e atividades práticas como forma de estimular o desenvolvimento holístico da criança (Foschi,2020).

As teorias pedagógicas e psicológicas mencionadas oferecem fundamentos sólidos para a motricidade livre na educação infantil, destacando a importância do ambiente, das interações sociais e da autonomia da criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao adotar uma abordagem que valoriza a liberdade de movimento e exploração, as instituições de educação infantil podem proporcionar às crianças experiências significativas que promovem seu desenvolvimento integral e preparação para a vida adulta (Frainer; Bonin,2021).

DESENVOLVIMENTO MOTOR NA INFÂNCIA

O desenvolvimento motor na infância é um processo complexo e crucial, que envolve a aquisição e aprimoramento de habilidades motoras fundamentais desde os primeiros meses de vida até a idade adulta. Durante esse período, as crianças passam por uma série de marcos motores que refletem seu progresso no controle do corpo e na interação com o ambiente ao seu redor (Moura et al., 2020).

Os marcos do desenvolvimento motor na infância podem ser divididos em diferentes áreas, como controle da cabeça e do tronco, habilidades locomotoras (como engatinhar, andar e correr), habilidades manipulativas (como pegar e manipular objetos) e habilidades de equilíbrio e coordenação. Estes marcos são alcançados em um ritmo individual, com variações entre as crianças, mas seguem uma sequência geral que reflete o desenvolvimento neuro motor e cognitivo (Santos et al., 2015).

A motricidade livre, dentro do contexto da educação infantil, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento motor das crianças. Ao oferecer um ambiente seguro e estimulante onde as crianças podem explorar e experimentar movimentos de forma espontânea e autônoma, a motricidade livre promove o desenvolvimento de uma variedade de habilidades motoras fundamentais. Por exemplo, quando as crianças têm a liberdade de se movimentar livremente, elas têm a oportunidade de praticar e aprimorar sua coordenação motora grossa, através de atividades como correr, pular, escalar e equilibrar-se em diferentes superfícies. Essas atividades ajudam a fortalecer os músculos e a desenvolver o controle motor necessário para realizar movimentos complexos com eficiência e precisão (Delgado et al., 2020).

Além disso, a motricidade livre estimula o desenvolvimento da coordenação motora fina, através de atividades como manipulação de objetos, pintura, desenho e modelagem. Essas atividades requerem movimentos mais precisos e delicados, que ajudam a aprimorar a destreza das mãos e a coordenação olho-mão, habilidades essenciais para o desenvolvimento da escrita, da manipulação de utensílios e de outras tarefas cotidianas (Coelho; Marco; Tolocka,2019).

É importante ressaltar que a motricidade livre não se limita apenas ao desenvolvimento das habilidades motoras, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ao explorar e experimentar o ambiente de forma autônoma, as crianças desenvolvem sua curiosidade, criatividade e autoconfiança, ao mesmo tempo em que aprendem a interagir com os outros e a resolver problemas de forma independente (Moura et al., 2020).

A motricidade livre é fundamental no desenvolvimento motor das crianças, promovendo o aprimoramento de habilidades motoras fundamentais, como coordenação, equilíbrio e destreza. Ao oferecer um am-

biente rico em oportunidades de movimento e exploração, as instituições de educação infantil podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo físico e social com confiança e competência (Delgado et al., 2020).

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL

O desenvolvimento cognitivo na infância é um processo dinâmico e multifacetado, que envolve a aquisição de habilidades mentais e cognitivas essenciais para a compreensão do mundo ao redor e para o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e criativo. Neste contexto, a exploração livre do ambiente desempenha um papel fundamental no estímulo e no enriquecimento do desenvolvimento cognitivo das crianças (Teixeira, 2017).

Ao oferecer um ambiente rico em estímulos e oportunidades de exploração, a motricidade livre na educação infantil proporciona às crianças experiências sensoriais e perceptivas que estimulam sua curiosidade natural e sua sede por conhecimento. Durante a exploração livre, as crianças são incentivadas a investigar, manipular e experimentar o ambiente ao seu redor, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades de observação, atenção e concentração

(Martins et al., 2017).

Além disso, a exploração livre do ambiente oferece às crianças a oportunidade de enfrentar desafios e resolver problemas de forma independente. Ao se depararem com obstáculos e situações novas, as crianças são estimuladas a buscar soluções criativas, a testar hipóteses e a experimentar diferentes estratégias para superar as dificuldades. Esse processo de resolução de problemas não apenas fortalece suas habilidades cognitivas, mas também promove o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia (Alves et al., 2017).

A motricidade livre também desempenha um papel importante no desenvolvimento do pensamento criativo das crianças. Ao oferecer um ambiente não estruturado e aberto à exploração, as crianças são incentivadas a expressar sua imaginação e criatividade de maneiras diversas, seja através de brincadeiras imaginativas, da manipulação de materiais artísticos ou da criação de histórias e narrativas. Essas experiências criativas não apenas estimulam a mente das crianças, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades como flexibilidade mental, originalidade e capacidade de pensamento divergente (Alves; Velosa, 2016).

É importante ressaltar que a exploração livre do ambiente não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também está intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento emocional, social e físico. Ao oferecer um ambiente seguro e estimulante onde as crianças podem se movimentar e explorar livremente, as instituições de educação infantil estão proporcionando às crianças oportunidades valiosas de aprendizado e crescimento em todas as áreas do desenvolvimento (Martins et al., 2017).

A exploração livre do ambiente é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando sua curiosidade, resolução de problemas e pensamento criativo. Ao oferecer um ambiente enriquecedor e aberto à exploração, as instituições de educação infantil podem ajudar a preparar as crianças para enfrentar os desafios do mundo moderno com confiança, criatividade e capacidade de pensamento crítico (Teixeira, 2017).

O desenvolvimento social e emocional das crianças desempenha um papel fundamental em sua formação como indivíduos capazes de interagir de maneira saudável e construtiva com o mundo ao seu redor. Neste contexto, a motricidade livre na educação infantil exerce uma influência significativa no desenvolvimento dessas habilidades sociais e emocionais, promovendo a autoconfiança, a empatia e as habilidades de comunicação e cooperação (Leite, 2014).

Um dos principais impactos da motricidade livre no desenvolvimento social das crianças é a promoção da autoconfiança. Ao terem a liberdade de explorar e experimentar o ambiente de forma autônoma, as crianças ganham confiança em suas habilidades e capacidades. A sensação de autonomia e controle sobre suas próprias ações contribui para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e para a construção de uma base sólida de autoconfiança, que é essencial para o desenvolvimento saudável das relações sociais (Lopes, 2020).

Além disso, a motricidade livre na educação infantil favorece o desenvolvimento da empatia, ao proporcionar às crianças oportunidades de interagir e se relacionar com seus pares de maneira genuína e respeitosa. Ao observarem e participarem das experiências dos outros, as crianças desenvolvem a capacidade de se colocar no lugar do outro e de compreender suas emoções e perspectivas. Essa habilidade de compreensão e empatia é fundamental para o estabelecimento de relações sociais saudáveis e para o desenvolvimento de uma consciência social e moral (Gomes, 2016).

A motricidade livre também desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades de comunicação e cooperação das crianças. Ao interagirem li-

vremente com seus pares, as crianças têm a oportunidade de praticar e aprimorar suas habilidades de comunicação verbal e não verbal, aprendendo a expressar seus pensamentos, sentimentos e necessidades de forma clara e eficaz. Além disso, a colaboração em atividades e brincadeiras com outros colegas promove o desenvolvimento das habilidades de cooperação, negociação e resolução de conflitos, habilidades essenciais para o convívio social e para o trabalho em equipe (De Paiva; Costa, 2015).

A motricidade livre promove a autoconfiança, a empatia e as habilidades de comunicação e cooperação. Ao oferecer um ambiente seguro e estimulante onde as crianças podem interagir livremente com seus pares e explorar suas próprias habilidades e interesses, as instituições de educação infantil estão proporcionando às crianças as bases necessárias para se tornarem adultos confiantes, empáticos e socialmente competentes (Lopes, 2020).

O AMBIENTE EDUCATIVO A FAVOR DA MOTRICIDADE LIVRE

Um ambiente educativo que favoreça a motricidade livre deve ser cuidadosamente planejado e organizado para oferecer às crianças oportunidades ricas e variadas de movimento e exploração. Para criar um ambiente que estimule a motricidade livre, é necessário considerar diversos aspectos, incluindo a organização do espaço, a seleção de materiais e recursos, e o papel do educador como mediador do processo de aprendizagem. De acordo com Neves, Mancebo e Queiroz (2019) alguns aspectos que precisam ser considerados são:

Organização do espaço: O ambiente físico desempenha um papel crucial na promoção da motricidade livre. Deve ser espaçoso, seguro e adaptado às necessidades das crianças, proporcionando áreas para diferentes tipos de atividades motoras, como correr, pular, escalar, equilibrar-se e manipular objetos. É importante que o espaço seja flexível e permita a movimentação livre das crianças, evitando obstáculos e barreiras que possam limitar sua exploração. Além disso, é recomendável incluir elementos naturais, como plantas e materiais orgânicos, para estimular os sentidos das crianças e promover o contato com a natureza.

Seleção de materiais e recursos: Os materiais e recursos disponíveis no ambiente educativo devem ser escolhidos cuidadosamente para estimular a motricidade livre e promover o desenvolvimento motor das crianças. Devem incluir uma variedade de brinquedos e equipamentos que permitam diferentes tipos de movimento e manipulação, como bolas, cordas, caixas, blocos de construção, instrumentos musicais e materiais artísticos. Além disso, é importante oferecer materiais que incentivem a criatividade e a imaginação das crianças, como tecidos coloridos, objetos de diferentes texturas e elementos reutilizáveis para construção e criação.

Papel do educador como mediador: O educador desempenha um papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, criando um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam encorajadas a explorar e experimentar livremente. O educador deve estar atento às necessidades e interesses individuais das crianças, oferecendo suporte e orientação quando necessário, mas permitindo que elas assumam a liderança de suas próprias atividades. Além disso, o educador pode desempenhar um papel ativo na promoção da colaboração e da interação entre as crianças, incentivando o compartilhamento, a comunicação e a resolução de problemas em grupo.

Criar um ambiente educativo que favoreça a motricidade livre requer uma abordagem holística que considere não apenas a organização do espaço físico, mas também a seleção de materiais e recursos adequados e o papel do educador como mediador do processo de aprendizagem. Ao oferecer um ambiente rico em estímulos e oportunidades de movimento e exploração, as instituições de educação infantil podem proporcionar às crianças experiências significativas que promovem seu desenvolvimento integral e preparação para a vida adulta (Queiroz et al., 2016).

INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Garantir que a motricidade livre seja acessível a todas as crianças, independentemente de suas habilidades, necessidades especiais, ou origens culturais e sociais, é essencial para promover uma educação inclusiva e respeitosa da diversidade. Nesse sentido, é importante adotar estratégias que considerem as características individuais de cada criança e que proporcionem um ambiente acolhedor e estimulante para todos. Sales (2023) apresenta algumas estratégias para garantir a inclusão e a diversidade na prática da motricidade livre:

Adaptação do ambiente: Garantir que o ambiente físico seja acessível e seguro para todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais. Isso pode incluir a instalação de rampas de acesso, corrimãos, superfícies antiderrapantes e equipamentos adaptados para crianças com mobilidade reduzida. Além disso, é importante oferecer opções de atividades e materiais que atendam às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas habilidades físicas.

Diversidade de materiais e recursos: Disponibilizar uma variedade de materiais e recursos que reflitam a diversidade cultural, étnica e social das crianças. Isso pode incluir livros, brinquedos, jogos e materiais artísticos que representem diferentes culturas, línguas e experiências de vida. Além disso, é importante oferecer materiais adaptados e recursos de apoio para crianças com necessidades específicas, como material sensorial para crianças com deficiência visual ou equipamentos de suporte para crianças com dificuldades motoras.

Formação e sensibilização dos educadores: Capacitar os educadores para trabalhar de forma inclusiva e sensível às necessidades individuais de cada criança. Isso inclui fornecer formação em diversidade, inclusão e acessibilidade, bem como orientação sobre como adaptar atividades e materiais para atender às necessidades específicas das crianças. Além disso, é importante promover uma cultura institucional que valorize a diversidade e celebre as diferenças entre as crianças.

Incentivo à colaboração e ao apoio mútuo: Promover a colaboração e o apoio mútuo entre as crianças, incentivando a interação e a cooperação em atividades de grupo. Isso pode ser feito através da organização de atividades colaborativas, jogos em equipe e projetos que incentivem a troca de ideias e a resolução de problemas em grupo. Além disso, é importante criar um ambiente onde as crianças se sintam seguras para expressar suas opiniões e sentimentos, e onde o respeito mútuo seja valorizado.

Parceria com famílias e comunidade: Envolver as famílias e a comunidade no processo educativo, buscando compreender e valorizar as experiências e conhecimentos culturais das crianças. Isso pode incluir a realização de atividades e eventos que envolvam a participação das famílias, bem como o estabelecimento de parcerias com organizações locais e grupos comunitários que promovam a diversidade e a inclusão.

Garantir que a motricidade livre seja acessível a todas as crianças requer o compromisso de criar um ambiente educativo inclusivo e diversificado, que respeite e valorize as diferenças individuais de cada criança. Ao adotar estratégias que considerem as necessidades e características de todas as crianças, as instituições de educação infantil podem promover um ambiente acolhedor e estimulante que promova o desenvolvimento integral e a aprendizagem de todos os seus alunos (Brito; Orlando, 2015).

O PAPEL DO EDUCADOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA MOTRICIDADE LIVRE

O papel do educador na implementação da motricidade livre desempenha um papel crucial no ambiente educacional, onde o foco está na autonomia, na liberdade de movimento e na exploração espontânea das crianças. Para garantir o sucesso dessa abordagem pedagógica, o educador assume múltiplas responsabilidades que visam promover o desenvolvimento integral das crianças (Rios, 2016).

A observação atenta das crianças é uma habilidade essencial do educador. Ao observar de perto as interações, os interesses e as necessidades individuais de cada criança, o educador pode adaptar as atividades e os materiais para atender às demandas específicas de aprendizado. Essa observação cuidadosa permite uma abordagem personalizada, garantindo que todas as crianças recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento (Mesquita et al., 2016).

O educador tem o papel de estimular o desenvolvimento autônomo das crianças. Isso envolve criar um ambiente seguro e estimulante que encoraje as crianças a explorar, experimentar e tomar suas próprias decisões. Ao dar às crianças a liberdade de escolha e a oportunidade de assumir responsabilidade por suas ações, o educador promove a autoconfiança e a independência, preparando as crianças para enfrentar os desafios do mundo com confiança (Condessa; Borges, 2015).

Outra função fundamental do educador na motricidade livre é apoiar as interações sociais e a resolução de conflitos entre as crianças. Ao facilitar a comunicação, promover o compartilhamento e ensinar estratégias de resolução de problemas, o educador cria um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo. Isso não apenas fortalece as habilidades sociais das crianças, mas também promove um senso de comunidade e cooperação no ambiente educacional.

O papel do educador na implementação da motricidade livre é multifacetado e abrangente. Através da observação atenta, do estímulo ao desenvolvimento autônomo e do apoio às interações sociais e à resolução de conflitos, o educador desempenha um papel fundamental no cultivo de um ambiente educacional que valoriza a autonomia, a diversidade e o desenvolvimento integral das crianças (Moreira; Scaglia; Campos,2017).

AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DO APRENDIZADO

A avaliação e documentação do aprendizado exercem uma ação importante na prática da motricidade livre, permitindo que os educadores acompanhem o progresso e as conquistas das crianças de forma significativa e individualizada. No entanto, é crucial adotar métodos de avaliação que

valorizem as experiências únicas de cada criança, sem recorrer a padrões ou critérios preestabelecidos que possam limitar seu desenvolvimento (Vieira; Condessa, 2017).

Um dos métodos mais eficazes de avaliação dentro do contexto da motricidade livre é a observação contínua e reflexiva das atividades e interações das crianças. Os educadores podem registrar suas observações em um diário de campo, anotando os interesses, habilidades e progressos de cada criança ao longo do tempo. Essa abordagem permite uma avaliação holística e individualizada, que reconhece e valoriza as conquistas únicas de cada criança, sem compará-las com padrões externos (Santos, 2021).

A documentação do aprendizado pode assumir várias formas, como fotografias, vídeos, desenhos e registros escritos das atividades das crianças. Esses materiais podem ser organizados em portfólios individuais das crianças, que servem como uma poderosa ferramenta para acompanhar seu desenvolvimento ao longo do tempo. Os portfólios não apenas documentam as conquistas das crianças, mas também oferecem uma oportunidade para que elas reflitam sobre seu próprio aprendizado e participem ativamente do processo de avaliação (Bento, 2014).

Outro método de avaliação que valoriza as conquistas das crianças na motricidade livre é o uso de narrativas descritivas. Em vez de atribuir notas ou avaliações quantitativas, os educadores podem descrever em detalhes as habilidades, interesses e realizações das crianças em narrativas ricas e envolventes. Essas narrativas capturam a singularidade e a complexidade do desenvolvimento de cada criança, destacando suas fortalezas e áreas de interesse (Vieira; Condessa, 2017).

É importante envolver as crianças no processo de avaliação e documentação do aprendizado, dando-lhes a oportunidade de compartilhar suas próprias perspectivas e reflexões sobre seu desenvolvimento. Isso pode ser feito através de conversas individuais, entrevistas ou atividades de autoavaliação, onde as crianças são incentivadas a expressar seus pensamentos, sentimentos e metas em relação ao seu próprio aprendizado (Santos, 2021).

A avaliação e documentação do aprendizado na motricidade livre devem ser flexíveis, sensíveis e centradas na criança, valorizando suas conquistas e progressos de forma autêntica e individualizada. Ao adotar métodos de avaliação que reconheçam e celebrem a diversidade e a singularidade de cada criança, os educadores podem promover um ambiente de aprendizado inclusivo e empoderador, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas em sua jornada de desenvolvimento (Bento, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas apontam para a importância da motricidade livre na educação infantil como uma abordagem pedagógica que promove o desenvolvimento integral das crianças. A partir da análise dos fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e estudos de caso relacionados ao tema, foi possível observar os benefícios significativos dessa abordagem para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional das crianças.

A motricidade livre proporciona um ambiente estimulante e inclusivo, onde as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e aprender de forma autônoma e espontânea. Ao valorizar a liberdade de movimento e a expressão corporal, essa abordagem reconhece a importância do corpo e do movimento na construção do conhecimento e na formação da identidade das crianças.

A motricidade livre estimula a criatividade, a autonomia, a autoconfiança e as habilidades sociais das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo com confiança e resiliência. Ao proporcionar um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizado, a motricidade livre na educação infantil contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis.

Diante disso, recomenda-se que educadores e instituições de educação infantil promovam e valorizem a motricidade livre como parte integrante de sua prática pedagógica. Isso pode ser feito por meio da criação de ambientes educativos que incentivem a liberdade de movimento e exploração, da oferta de materiais e recursos variados, e do apoio às interações sociais e à expressão criativa das crianças. Ao adotar essa abordagem, podemos contribuir para o desenvolvimento saudável e integral das crianças, preparando-as para serem cidadãos ativos e participativos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Filipa et al. Desempenho Cognitivo na Infância: A Mãe e o Meio Urbano fazem a Diferença1. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 32, 2017.

BENTO, Teresa. Revisões sistemáticas em desporto e saúde: Orientações para o planeamento, elaboração, redação e avaliação. Motricidade, v. 10, n. 2, p. 107-123, 2014.

BRITO, Jessica; ORLANDO, Rosimeire Maria. Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade. Revista Educação Especial, p. 241-244, 2015.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; MARCO, Ademir; TOLOCKA, Rute Estanisla-

va. Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil. Revista brasileira de educação física e esporte, v. 33, n. 1, p. 5-12, 2019.

CONDESSA, Isabel; BORGES, Carolina de Fátima Botelho. O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões: um estudo em contexto de Pré-Escolar e 1º CEB. Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VIII, p. 148-153, 2015.

DE PAIVA, Natália Moraes Nolêto; COSTA, J. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. Psicologia. pt, v. 1, p. 1-13, 2015.

DELGADO, Daiane Alves et al. Avaliação do desenvolvimento motor infantil e sua associação com a vulnerabilidade social. Fisioterapia e Pesquisa, v. 27, p. 48-56, 2020.

FOSCHI, Renato. Maria Montessori. Ediciones Octaedro, 2020.

FRAINER, Deivis Elton Schlickmann; BONIN, Soely de Fátima Oliveira.

Psicomotricidade, leitura e escrita: bases teóricas de uma relação. CONTRAPONTO:

Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação, v. 2, n. 2, p. 146-160, 2021.

GOMES, Rosa Maria. As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. Revista Interações, v. 12, n. 42, 2016.

LEITE, Mafalda Pereira Leite Cabral. Ação pedagógica e desenvolvimento da inteligência emocional na infância: Reflexão e partilha de uma prática. 2014. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal).2014.

LOPES, Iara Rayane Ribeiro. Desenvolvimento social e afetivo na primeira infância: concepções de professoras. Revista Caparaó, v. 2, n. 2, p. e24-e24, 2020.

MARTINS, Ana Azevedo et al. A diferenciação cognitiva na infância: um estudo de perfis cognitivos aos 5, 7 e 9 anos. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 34, p. 8795, 2017.

MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Proposições, v. 27, p. 115-132, 2016.

MESQUITA, Isabel et al. Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. Motricidade, v. 12, n. 1, p. 26-42, 2016.

MOREIRA, Wagner Wey; SCAGLIA, Alcides José; CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de. Corporeidade e motricidade na pedagogia do esporte: conhecimento e atitude indispensáveis para o ensino fundamental. MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, v. 1, n. 1, p. 42-51, 2017.

MOURA, Orilda M. et al. A influência da prática regular de natação no desenvolvimento motor global na infância. Retos, v. 40, p. 296-304, 2021.

NEVES, Fagner Henrique Guedes; MANCEBO, Sueli Soares; QUEIROZ, Paulo Pires. Motricidade Lúdica, Construtivismo E Escola Básica: Diagnósticos E Problematizações. RevistAleph, n. 33, p. 103-123, 2019.

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. Perspectivas sobre a infância em debate: Contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon. Perspectivas em Psicologia, v. 23, n. 1, 2019.

QUEIROZ, Daniel et al. Competência motora de pré-escolares: Uma análise em crianças de escola pública e particular. Motricidade, v. 12, n. 3, p. 56-63, 2016.

RIOS, Fabíola Teixeira Araujo. Ação do professor do primeiro ano do ensino fundamental: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SALES, Inês Chaves Nunes de Matos. Educar Para A Inclusão Através Da

Motricidade: Implementação Do Projeto" Jogamos Tudo, Brincamos Todos" Em

Contexto Do Pré-Escolar. Tese de Doutorado. ESECS - Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor. 2023

SANTOS, Camila Ramos dos et al. Efeito da atividade esportiva sistematizada sobre o desenvolvimento motor de crianças de sete a 10 anos. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 29, p. 497-506, 2015.

SANTOS, Isadora Silva et al. Avaliação da motricidade fina, global e do equilíbrio em escolares de Água Doce, SC. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 1, p. 4931-4941, 2021.

TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Summus editorial, 2019.

TEIXEIRA, Cheila Cristina. A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil. ID on line. Revista de psicologia, v. 10, n. 33, p. 94-102, 2017.

VIEIRA, Viviana Silva; CONDESSA, Isabel Cabrita. O desenvolvimento da motricidade fina da criança na escola infantil. Estudo comparativo de fatores de prática e parâmetros de avaliação. 2017.

O LÚDICO COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA FATIMA FERREIRA BRAGA

RESUMO:

O lúdico desempenha um papel crucial na aprendizagem da educação infantil, fornecendo um ambiente rico em experiências significativas e estimulantes para as crianças. Por meio do jogo, da brincadeira e da exploração, as crianças desenvolvem habilidades essenciais, como criatividade, comunicação, resolução de problemas e colaboração, enquanto constroem uma compreensão profunda do mundo ao seu redor. Os benefícios do lúdico na educação infantil são incontestáveis, proporcionando um aprendizado mais engajado, autônomo e prazeroso. Além disso, o lúdico contribui para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas o crescimento cognitivo, mas também o emocional, social e motor. Sendo fundamental que educadores e instituições de ensino reconheçam a importância do lúdico e integrem atividades lúdicas de forma consistente e intencional em seus currículos educacionais. Ao fazê-lo, não apenas estarão proporcionando às crianças uma educação de qualidade, mas também estarão preparando-as para se tornarem aprendizes autônomos, criativos e confiantes, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com resiliência e entusiasmo. Assim, como um elemento significativo e indispensável na aprendizagem da educação infantil, moldando as bases para um futuro promissor e repleto de possibilidades para as gerações vindouras.

PALAVRAS CHAVES: Diversão; Autonomia; Auto estima; Aprendizagem; Conhecimento;

ABSTRACT: Play plays a crucial role in early childhood learning, providing an environment rich in meaningful and stimulating experiences for children. Through play, play and exploration, children develop essential skills such as creativity, communication, problem solving and collaboration, while building a deep understanding of the world around them. The benefits of play in early childhood education are undeniable, providing more engaged, autonomous and pleasurable learning. Furthermore, play contributes to the integral development of children, promoting not only cognitive growth, but also emotional, social and motor growth. It is essential that educators and educational institutions recognize the importance of play and integrate play activities consistently and intentionally into their educational curricula. In doing so, not only will you be providing children with a quality education, but you will also be preparing them to become autonomous, creative and confident learners, capable of facing the challenges of the contemporary world with resilience and enthusiasm. Thus, as a significant and indispensable element in early childhood education learning, shaping the foundations for a promising future full of possibilities for future generations.

KEYWORDS: Fun; Autonomy; Self-esteem; Learning; Knowledge;

INTRODUÇÃO

Na jornada da educação infantil, onde cada momento é uma oportunidade para explorar, aprender e, acima de tudo, brincar, o lúdico emerge como um elemento fundamental que colore os dias das crianças com a paleta vibrante da imaginação, criatividade e alegria. Desde os primórdios da pedagogia, compreende-se que o jogo, a brincadeira e a exploração são pilares essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma poderosa ferramenta de aprendizagem.

O lúdico transcende a mera diversão e se apresenta como um verdadeiro facilitador do processo educativo na primeira infância. Nas interações lúdicas, as crianças são convidadas a explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis, resolver problemas e expressar suas emoções. Por meio dessas atividades, elas desenvolvem habilidades cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais fundamentais para sua formação.

No âmbito da educação infantil, o lúdico não se limita apenas aos momentos de recreação, mas permeia todas as atividades pedagógicas. Seja através de brincadeiras dirigidas, jogos educativos, dramatizações ou experiências sensoriais, o lúdico está presente como uma linguagem natural da infância, possibilitando aprendizados significativos e duradouros.

Ao explorar o papel do lúdico na aprendizagem infantil, é possível compreender sua importância na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Além de estimular a criatividade, a comunicação e a resolução de problemas, o lúdico também contribui para a construção da autoconfiança, da autonomia e da autoestima dos pequenos aprendizes.

No entanto, delineamos a relevância do lúdico como um elemento central na educação infantil, destacando sua capacidade

de moldar indivíduos autônomos, criativos e confiantes. Ao longo deste estudo, aprofundaremos nossa compreensão sobre como as experiências lúdicas fornecem às crianças as bases sólidas para um desenvolvimento saudável e uma vida escolar bem-sucedida.

DESENOLVIMENTO

O lúdico é um elemento significativo na aprendizagem da educação infantil, oferecendo às crianças um ambiente estimulante e propício ao desenvolvimento integral. Ao integrar atividades lúdicas de forma consciente e intencional ao currículo escolar, os educadores podem proporcionar uma educação de qualidade, preparando as crianças para se tornarem aprendizes autônomos, criativos e confiantes. Neste contexto, é essencial compreender como o lúdico se manifesta e como pode ser desenvolvido de maneira eficaz na prática pedagógica.

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade. (Wadsworth, 1984, p. 44),

Primeiramente, é importante reconhecer que o lúdico vai muito além da simples brincadeira. Envolve atividades como jogos, dramatizações, música, artes plásticas e outras formas de expressão que estimulam a criatividade, a imaginação e a interação social. Essas atividades não são apenas divertidas, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais nas crianças.

No contexto da educação infantil, o lúdico desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. As crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades que despertam seu interesse e as motivam a explorar o mundo ao seu redor. Por meio do lúdico, elas podem experimentar, descobrir e construir conhecimento de forma ativa e participativa.

Também, o lúdico contribui para o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Ao permitir que elas façam escolhas, assumam papéis e resolvam problemas durante as atividades lúdicas, os educadores estão promovendo a independência e a capacidade de tomar decisões por conta própria. Isso é essencial para o desenvolvimento de habilidades de vida e para a preparação das crianças para os desafios futuros.

Outro aspecto importante do lúdico na educação infantil é o desenvolvimento da criatividade. Por meio de atividades artísticas, como desenho, pintura e modelagem, as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções, ideias e imaginação de forma livre e espontânea. Isso não apenas estimula a criatividade, mas também promove a autoexpressão e a autoconfiança.

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (Bruner, apud Brougère, 1998, p.193).

Assim, o lúdico contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Durante as brincadeiras e jogos em grupo, elas aprendem a compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos de forma pacífica. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional no futuro, pois permitem que as crianças construam relacionamentos saudáveis e produtivos com os outros.

No entanto, o lúdico é um elemento significativo na aprendizagem da educação infantil, pois proporciona um ambiente estimulante e propício ao desenvolvimento integral das crianças. Ao integrar atividades lúdicas de forma consciente e intencional ao currículo escolar, os educadores podem promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das habilidades sociais nas crianças, preparando-as para se tornarem aprendizes autônomos, criativos e confiantes.

1. O Lúdico como Ferramenta Pedagógica: O lúdico na educação infantil vai muito além de simples brincadeiras. É uma ferramenta pedagógica poderosa que permite às crianças explorar, experimentar e aprender de forma ativa e envolvente. Por meio do jogo, da brincadeira e da exploração, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de maneira natural e prazerosa.

2. Estimulando a Criatividade e a Imaginação: O lúdico proporciona um ambiente onde a criatividade e a imaginação das crianças podem florescer. Ao criar cenários imaginários, inventar personagens e histórias, as crianças desenvolvem sua capacidade criativa, aprendendo a pensar de forma flexível e a resolver problemas de maneira inventiva.

3. Desenvolvendo Habilidades Sociais e Emocionais: As atividades lúdicas também são essenciais para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais

das crianças. Ao interagir com seus colegas, elas aprendem a compartilhar, a cooperar, a negociar e a resolver conflitos de forma pacífica. Além disso, o lúdico proporciona um espaço seguro para que as crianças expressem e processem suas emoções, ajudando a desenvolver a inteligência emocional.

4. Aprendendo Brincando: O lúdico é uma forma natural de aprendizado para as crianças. Por meio das brincadeiras, elas exploram conceitos abstratos, experimentam diferentes papéis e contextos, e assimilam conhecimentos de forma prática e concreta. Por exemplo, ao brincar de faz de conta em uma cozinha de brinquedo, as crianças aprendem sobre alimentação saudável, medidas e conceitos básicos de matemática.

5. Promovendo a Autonomia e a Confiança: O lúdico também é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança das crianças. Ao experimentar diferentes atividades e desafios, elas aprendem a tomar decisões, a assumir responsabilidades e a confiar em suas próprias habilidades. Isso é essencial para prepará-las para os desafios futuros da vida escolar e além.

6. Integrando o Lúdico ao Currículo Escolar: Para aproveitar ao máximo o potencial do lúdico na aprendizagem infantil, é importante integrar atividades lúdicas de forma consistente e intencional ao currículo escolar. Isso significa planejar e implementar atividades que sejam adequadas ao desenvolvimento e aos interesses das crianças, e que estejam alinhadas aos objetivos educacionais de cada faixa etária.

7. O Papel do Educador na Promoção do Lúdico: O educador desempenha um papel fundamental na promoção do lúdico na educação infantil. Cabe a ele criar um ambiente estimulante e acolhedor, fornecer materiais e recursos adequados, e propor desafios e oportunidades de aprendizagem que incentivem a participação ativa das crianças nas atividades lúdicas.

8. A Importância do Brincar Livre e Estruturado: Tanto o brincar livre quanto o brincar estruturado têm seu papel na aprendizagem infantil. O brincar livre permite às crianças explorar sua criatividade e imaginação de forma espontânea, enquanto o brincar estruturado oferece oportunidades específicas de aprendizado e desenvolvimento, guiadas pelo educador.

9. Avaliando o Impacto do Lúdico na Aprendizagem: Avaliar o impacto das atividades lúdicas na aprendizagem das crianças pode ser desafiador, mas é essencial para garantir a eficácia dessas práticas. Isso pode ser feito por meio da observação direta, da análise de registros e produções das crianças, e da realização de avaliações formativas que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO DA FAMÍLIA NAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DO COTIDIANO DAS CRIANÇAS

A interação da família nas atividades lúdicas no cotidiano das crianças desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento integral. A família é o primeiro ambiente de socialização da criança, e é nesse contexto que ela começa a aprender sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. Ao participar ativamente das atividades lúdicas com seus filhos, os pais não apenas fortalecem os vínculos afetivos, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

> Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, a ceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade. (Kishimoto, 1993, p.110) nos diz que

A importância da interação familiar nas atividades lúdicas reside no fato de que esses momentos proporcionam oportunidades únicas para a aprendizagem e o crescimento das crianças. Durante as brincadeiras em família, as crianças têm a chance de explorar diferentes habilidades, experimentar novas ideias e desenvolver a criatividade. Além disso, esses momentos promovem a comunicação, o trabalho em equipe e a resolução de problemas, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

> A este ato de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de EDUCAÇÃO. Está não existe por si. É uma ação em conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam o mesmo saber. Por isso, educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, político, pois, numa sociedade de classe, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos. (Almeida, 2003, p. 11).

A interação da família nas atividades lúdicas também desempenha um papel importante na construção de memórias afetivas e na promoção do bem-estar emocional das crianças. O tempo dedicado à brincadeira em família cria laços duradouros e

momentos felizes que serão lembrados ao longo da vida. Além disso, esses momentos contribuem para fortalecer a autoestima e a confiança das crianças, pois elas se sentem amadas, valorizadas e seguras ao lado de seus familiares.

É importante ressaltar que a interação da família nas atividades lúdicas não se limita apenas às brincadeiras em casa. Os pais também podem participar ativamente das atividades lúdicas nas escolas, parques, clubes e outros espaços de lazer. Essa interação não apenas enriquece a experiência lúdica das crianças, mas também fortalece os laços entre pais e filhos e promove uma maior integração da família na comunidade.

Contudo, a interação da família nas atividades lúdicas no cotidiano das crianças é de suma importância para o seu desenvolvimento integral. Ao participar ativamente das brincadeiras e jogos com seus filhos, os pais estão contribuindo para o seu crescimento cognitivo, emocional, social e físico, além de fortalecer os vínculos afetivos e promover momentos felizes e memoráveis em família.

A IMPORTANCIA DA ESCOLA NO PLANEJAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS INFANTIS

A escola desempenha um papel fundamental no planejamento e desenvolvimento das atividades lúdicas infantis, pois é nesse ambiente que as crianças passam a maior parte do seu tempo durante o período escolar e onde têm a oportunidade de vivenciar experiências educativas significativas. A importância da escola nesse contexto está relacionada a diversos aspectos que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. 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, 1988, p. 127).

Então, a escola é responsável por proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para as crianças, onde elas se sintam confortáveis e motivadas a participar das atividades propostas. Isso é essencial para que as crianças se engajem nas brincadeiras e jogos de forma espontânea e prazerosa, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico.

A mesma desempenha um papel importante no planejamento das atividades lúdicas, garantindo que estas estejam alinhadas aos objetivos educacionais e às necessidades individuais de cada criança. Os educadores utilizam diferentes estratégias pedagógicas para criar um ambiente propício ao aprendizado por meio do brincar, adaptando as atividades de acordo com a faixa etária, interesses e habilidades dos alunos.

Outro aspecto relevante é a formação dos educadores, que devem estar capacitados para desenvolver atividades lúdicas de qualidade e promover uma abordagem pedagógica centrada na criança. A escola oferece espaços para formação continuada dos professores, proporcionando oportunidades de atualização e aprimoramento de suas práticas pedagógicas, o que reflete diretamente na qualidade das atividades lúdicas oferecidas às crianças.

(...) se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis. (Vygotsky, 1988, p. 106)

Assim, a escola é um espaço de socialização e interação entre as crianças, onde elas têm a oportunidade de aprender a conviver em grupo, respeitar as diferenças e desenvolver habilidades sociais importantes para a vida em sociedade. As atividades lúdicas promovem a cooperação, o trabalho em equipe e a comunicação entre os alunos, contribuindo para a construção de relações saudáveis e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

A unidade escolar, desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com autonomia, criatividade e confiança. Ao integrar atividades lúdicas de forma consistente e intencional em seu currículo educacional, a escola contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais críticos, participativos e atuantes socialmente, que serão capazes de contribuir de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A IMPORTÂNCIA DE AMBIENTES SOCIAIS E VALORIZAÇÃO DA LUDICIDADE INFANTIL

A importância dos ambientes sociais que valorizem a ludicidade infantil reside no reconhecimento do papel fundamental que o brincar desempenha no desenvolvimento integral das crianças. Ambientes sociais que promovem e valorizam o lúdico oferecem oportunidades para as crianças explorarem, experimentarem, aprenderem e se desenvolverem de maneira holística, tanto em nível cognitivo quanto emocional, físico e social.

Em primeiro lugar, é essencial compreender que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma forma natural de aprendizado para as crianças. Por meio do brincar, elas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais, exploram sua criatividade, resolvem problemas, aprendem a lidar com emoções e interagem com o mundo ao seu redor.

Brincando, a criança vai elaborando teorias sobre o mundo, sobre suas relações, sua vida. Ela vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo conhecimentos. Age no mundo, interage com outras crianças, com os adultos e com os objetos, explora, movimenta-se, pensa, sente, imita, experimenta o novo e reinventa o que já conhece e domina. (Grassi 2008, p. 33)

A valorização da ludicidade oferece espaços adequados e recursos diversificados para que as crianças possam brincar livremente e de forma segura. Isso inclui áreas ao ar livre, salas de brinquedos, materiais pedagógicos variados e um ambiente físico que estimule a exploração e a experimentação.

Sendo importante que os adultos que interagem com as crianças, sejam eles pais, educadores, cuidadores ou membros da comunidade, reconheçam e valorizem o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil. Eles devem incentivar e apoiar as brincadeiras das crianças, proporcionando tempo e espaço para que elas explorem livremente seus interesses e criem suas próprias experiências de aprendizado.

Também os ambientes, valorizam a ludicidade também favorecem a interação entre as crianças, promovendo a construção de relações sociais saudáveis e o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, negociação, empatia e respeito mútuo. Brincar juntos permite que as crianças aprendam a compartilhar, resolver conflitos e trabalhar em equipe, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (Oliveira 1988, p. 67).

Além disso, ambientes sociais que valorizam a ludicidade contribuem para a promoção da saúde emocional das crianças, oferecendo oportunidades para expressar suas emoções, lidar com o estresse e desenvolver a autoestima e a autoconfiança. O brincar é uma forma natural de aliviar a tensão e a ansiedade, permitindo que as crianças relaxem, se divirtam e se sintam seguras em seu ambiente social.

Os ambientes sociais que valorizam a ludicidade infantil são essenciais para o desenvolvimento saudável e feliz das crianças. Eles oferecem oportunidades para o brincar livre e espontâneo, promovendo o aprendizado, o desenvolvimento social e emocional, e contribuindo para a formação de indivíduos criativos, resilientes e autoconfiantes. Portanto, é fundamental que pais, educadores e membros da comunidade trabalhem juntos para criar e manter ambientes sociais que priorizem o brincar e valorizem a importância do lúdico na infância.

A IMPORTÂNCIA DAS VIVÊNCIAS DA LUDICIDADE INDIVIDUAL OU COLETIVA PARA AS CRIANÇAS NA INFÂNCIA

As vivências de ludicidade, tanto individualmente quanto em grupo, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento saudável e integral das crianças na infância. Essas experiências proporcionam uma série de benefícios que contribuem para o crescimento físico, emocional, cognitivo e social dos pequenos.

Em primeiro lugar, as vivências de ludicidade estimulam a criatividade das crianças, permitindo-lhes explorar livremente o mundo ao seu redor e expressar sua imaginação de maneira ilimitada. Brincando individualmente, elas têm a oportunidade de criar histórias, inventar personagens e explorar diferentes papéis, desenvolvendo assim sua capacidade de pensar de forma criativa e inovadora.

Com isso, as vivências de ludicidade em grupo promovem o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Brincar com os colegas permite que elas pratiquem a cooperação, a comunicação, a negociação e o trabalho em equipe, aprendendo a compartilhar, resolver conflitos e interagir de forma respeitosa e empática. Essas habilidades são essenciais para o estabelecimento de relações saudáveis e para a integração social ao longo da vida.

Também são importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao brincar, elas exploram diferentes conceitos matemáticos, científicos e linguísticos de maneira prática e concreta, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, raciocínio lógico e pensamento crítico. Além disso, as brincadeiras estimulam a curiosidade natural das crianças, incentivando a investigação, a experimentação e a descoberta.

Importante das vivências de ludicidade é o desenvolvimento emocional das crianças. Brincar permite que elas expressem livremente suas emoções, aprendam

a lidar com o estresse e a ansiedade, e desenvolvam a autoestima e a autoconfiança. Além disso, as brincadeiras proporcionam momentos de diversão, alegria e prazer, contribuindo para o bem-estar emocional e o equilíbrio psicológico das crianças.

Em resumo, as vivências de ludicidade, tanto individuais quanto em grupo, são essenciais para o desenvolvimento saudável e integral das crianças na infância. Elas promovem a criatividade, as habilidades sociais, o desenvolvimento cognitivo e emocional, proporcionando às crianças oportunidades de aprendizado significativo, prazeroso e enriquecedor. Portanto, é fundamental que os adultos incentivem e apoiem as brincadeiras das crianças, criando um ambiente propício para o livre e espontâneo desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conduzimos todo este estudo, tivemos uma análise detalhada e ampla sobre o papel do lúdico como um elemento fundamental na aprendizagem da educação infantil. Descobrimos que o ato de brincar vai além de uma simples atividade recreativa, sendo, na verdade, um componente essencial para o desenvolvimento global das crianças, proporcionando experiências enriquecedoras que abrangem diversos aspectos de suas vidas.

No ambiente da educação infantil, o lúdico se apresenta como um catalisador natural do processo educativo, criando um espaço propício para a exploração, experimentação e construção do conhecimento. Através das atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais que são fundamentais para sua formação como indivíduos autônomos, criativos e confiantes.

Destacamos também a importância de os educadores reconhecerem e valorizarem o papel do lúdico em suas práticas pedagógicas, integrando atividades lúdicas de forma consciente e deliberada em seus programas educacionais. Ao fazer isso, estarão proporcionando às crianças uma educação de qualidade, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo moderno com resiliência e entusiasmo.

Contudo, é crucial ressaltar que o lúdico não deve ser subestimado ou negligenciado no contexto educacional, mas sim percebido como um elemento indispensável na jornada de aprendizagem da infância. Ao reconhecer e valorizar a importância do lúdico, podemos garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial como seres humanos em constante evolução e crescimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos. 6ª Ed. _ Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos> Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GRASSI, T. M. Oficinas psicopedagógicas. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: 1998, vol. 1

OLIVEIRA, M.K.O. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1998.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

WADSWORTH, Barry. Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo, Pioneira, 1984.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

MARIA LUCIENE DA SILVA

RESUMO

Na Educação Infantil, a utilização da leitura na contação de história em sala de aula estimula a aprendizagem, além de propiciar modos e formas de educar que permitam aos alunos o ingresso no mundo da leitura. A contribuição da contação de histórias para o processo de ensinoaprendizagem na Educação Infantil. As histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Portanto, se faz necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação.

Palavras Chave: Contação de História; Literatura; Professores; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A contação de história é uma pratica muito antiga e o anseio da criança em ouvir uma bela história vem ante mesmo dela acha-se na vida, e esse anseio é muito significativo, pois a história supri um imperativo da natureza humana. Contar história é uma grande arte mesmo que do seu jeito tão antigo e vulgar não pareça, e para ela se torna arte tem que se eficiente precisa de certos elementos, e obedecer a certos critérios. Ela vem para preserva a cultura humana que por muitos anos foi a única fonte de transmissão de saberes e aquisição de conhecimentos a contação de história tem um poder de estimular e desenvolver o cognitivo despertando sua imaginação, retratando acontecimentos e lugares, desejos em sonho favorecendo a aprendizagem.

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica precisa ser motivada desde cedo para o processo de aquisição de leitura, e a literatura infantil é uma das práticas mais interdisciplinar que se relaciona com outros meios de expressões (a música, a imagem, e o movimento) e isso forma a bagagem comunicativa da criança nos seus primeiros anos. Cabem as instituições responsáveis pelos currículos escolares apresentar propostas que der condições de serem trabalhadas nas práticas pedagógicas leituras de contos.

Precisamos resgatar a cultura literária de contação de história, pois isso possibilita o desenvolvimento cognitivo da criança. Esta prática pode permitir ao educando o gosto de está na escola que possam ir de encontro aos anseios as suas necessidades e estimulando-os a ler, mas não como se a leitura fosse um ato mecânico com o mero objetivo de decodificar a simbologia alfabética, mas ler com vontade, com intenções de descobrir, investigar e pesquisar, despertando-lhes cada vez mais a curiosidade e o interesse pela leitura. É essencial na formação de crianças, estas ouvirem histórias, pois provoca o imaginário infantil, suscita o intelecto e estimula a formação de hipóteses, assim desenvolvem as habilidades e seus potenciais.

Antes de garantir que as crianças tenham acesso a bons livros desde bem pequenas, é importante a organização de ambientes em sala de aula que sejam convidativos, aconchegantes e singulares para que elas possam desfrutar em situações prazerosas de interação com os colegas e professores. Sabemos que a leitura é um dos meios mais importantes para aquisição de saberes, é um instrumento básico para todo o sistema educativo. Porém a atividade pedagógica não pode se limitar a ensinar a ler, é necessário que se leve o aluno a criar o hábito pela leitura.

É muito importante que a criança se envolva, se emocione e adquira uma visão de vários materiais portadores de mensagens presentes em seu contexto. Neste sentido entendemos que as crianças necessitam do contato com os livros e com a leitura desde cedo. Para desenvolver esse contato precisamos de suporte literário para que haja condições do professor efetuar em sala de aula leituras atraente e aconchegante onde as crianças possam usufruir das histórias e situações prazerosas de interação com a leitura.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor.

Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

(RODRIGUES, 2005, p. 4).

A contação de histórias é uma prática essencial na formação e no desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, nessa prática ocorre a transmissão de conhecimentos e valores. Pois além dessa

atividade pertencer ao campo da educação e a área das ciências humanas, é uma peça importantíssima nesse processo, ou seja, é uma atividade comunicativa.

Através dessas histórias os humanos repassam valores, tradições e costumes que são necessários para estimular a formação do cidadão. A contação está relacionada diretamente ao cenário infantil, o uso dessa ferramenta incentiva além da imaginação o gosto pela leitura e consequentemente o hábito de ler, o enriquecimento do vocabulário infantil, proporcionando o desenvolvimento do consciente e subconsciente da criança, que irá resultar na formação de seus valores humanos, éticos e morais, sua personalidade e suas crenças.

As histórias nos passam emoções e nos transmitem informações, por esse motivo possui um papel de significância para a contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, através dela podemos criar novos rumos a imaginação, os quais podem ser eles bons ou ruins. A contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia.

Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro.

O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor. (PENNAC, 1993, p. 124).

A criança possui uma imaginação pura e elevada, sublime e celestial ela não se relaciona com as histórias como os adultos para o público infantil a imaginação é contida nos contos se torna uma realidade e em relação aos adultos se faz uma avaliação sobre a veridicidade da história sendo um obstáculo para o imaginário adulto.

Desta forma, as possibilidades que o uso da contação de histórias propicia são inúmeras, além de divertirem os alunos, atinge muitos outros objetivos, entre eles, instruir, educar e socializar, desenvolvendo a inteligência e a sensibilidade das crianças.

Tornando-se uma fonte inesgotável de prazer, emoção e conhecimento no cenário infantil, ou seja, quando se conta uma história é percorrido um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo, em que o lúdico e o prazer torna-se peças condutoras no estímulo à leitura e para a formação de alunos leitores.

Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

A contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo.

A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro. O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor.

(PENNAC, 1993, p. 124).

Inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. A literatura não está recebendo um estímulo adequado, e a contação de histórias é uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler. Porque, para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece. (VILLARDI, 1997, p. 2).

COMO CONTAR HISTÓRIAS?

Há estratégias ou técnicas que potencializam o alcance dos objetivos quanto à contação de história para a formação do leitor? A especialista em contação de histórias, Vania Dohme em seu livro “técnicas de contar histórias” (2000) nos auxilia com a discussão de algumas técnicas que foram semeadas ao longo dos anos, para ela uma boa contação de histórias deve se tirar maior proveito da voz, usar corretamente a dicção, o volume, a velocidade, a tonalidade e o vocabulário. Aspectos importantes são destacados pela autora no uso da voz, como a dicção.

Ao contar uma história temos que tomar o cuidado de pronunciar de forma clara cada uma das sílabas que compõem a palavra, sentindo cada um dos seus sons. Outra atenção que se deve ter é dar espaço, entre

uma palavra e outra, procurando não emendar as palavras de uma mesma frase. Em relação ao volume, cada ambiente exigirá um tom de voz adequado e isso precisa ser avaliado, falar muito baixo ou alto demais é um fator altamente prejudicial na compreensão da história. Temos que adaptar o tom de nossa voz de acordo com o ambiente em que estamos e nos policiar para manter esse mesmo volume do início ao fim da história. Para Dohme (2000) também tem que ser pensada a velocidade em que irá contar a narrativa pois, cada narrador tem uma velocidade na fala, isso é uma característica individual, mas um cuidado que se deve ter é não permitir que essa velocidade influencie na compreensão do texto. Variar velocidade da voz pode auxiliar na interpretação do texto, falar mais rápido pode passar mais emoção, um sentimento de urgência, e falar mais devagar é adequado quando se deseja passar um sentimento de paz, harmonia, serenidade.

Combinando-se as diversas variações de velocidade e volume, pode-se conseguir efeitos interessantes, modular a voz entre o baixo (limitado a um volume que todas as pessoas possam entender) e o alto (sem exageros, é claro) e variar a velocidade dá o colorido à narrativa e tira a monotonia (que é um dos principais fatores de desinteresse nos ouvintes). Outro aspecto relacionado ao uso da voz na contação de história é a tonalidade, ou seja, a adoção de certos estereótipos ajuda na compreensão do texto, por exemplo: meninas têm fala aguda, falam "fininho", homens corajosos e ursos sempre falam grosso ou grave, velhinhos falam levemente agudo e tremido, fadas adocicado e bruxas têm voz aguda e estridente, os diversos personagens dentro de uma narrativa podem ter características vocais próprias, o que será muito atraente, mas necessita de atenção do narrador para manter a característica de cada personagem.

Dohme (2000) orienta, também tem que ser observado, visto que muitas vezes a comunicação não se dá por completo, simplesmente porque o ouvinte não conhece o sentido da palavra que está sendo usada, principalmente quando estamos falando de crianças. A não compreensão de uma palavra prejudicara o entendimento de toda frase e a incompreensão de uma frase pode levar a uma sucessão de incompreensões que acaba levando ao desinteresse e à desistência em acompanhar a narrativa.

Enfim, é por essas e outras razões que a voz é o instrumento principal do narrador, saber usá-la é primordial para prender a atenção dos pequenos. Outra contribuição relacionada à contação de histórias, de grande importância, é a seleção do repertório. Ao preparar a seleção de narrativas para o público da educação infantil é importante conhecer os interesses e o estágio emocional que predominam nesta faixa etária.

Coelho (1999, p.15) destaca, "a história é um alimento à imaginação e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral", o autor Gregórin complementa essa ideia: [...] é necessário a adequação temática ao nível de amadurecimento da criança, pois os diferentes temas devem ser propostos para a leitura e discussão desde que a criança possua o amadurecimento psicológico necessário para que a conversa seja proveitosa e efetivamente aprendida (GREGÓRIN, 2009, p.71). Seguindo as dicas de Riter: [...] é interessante também iniciar a leitura com algumas formas clássicas, já bem conhecidas do público, tipo "Era uma vez" ou "Há muitos e muitos anos atrás", assim como para encerrá-la: "E entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra", tais expressões instituem um momento próprio, particular, singular como se alertasse o público, avisando-o:

Atenção, agora será narrada uma história (RITER, 2009, p.88). Outro aspecto a ser considerado é a duração da história, Barcello (1995, p. 49), observa que é "necessário se atentar para que a narrativa não fique tão curta que deixe, nos ouvintes, uma sensação de falta, nem tão longa que as crianças percam o interesse no seu decorrer". A autora estima que a história propriamente dita não deve ultrapassar quinze a vinte minutos, sendo que considerando a preparação, a narração e os comentários finais, poderá se estender de trinta a quarenta minutos. O narrador deve também ter o cuidado de preparar o ambiente, Coelho (2010, p. 44) orienta que "[...] a melhor arrumação consiste em sentá-los em semicírculo, onde todas possam ver o narrador e o material a ser apresentado sem forçar o pescoço."

Riter reflete: [...] todavia a contação de histórias exige uma preparação quando realizada na escola. Não se pode pegar um livro ao acaso [...]. O livro escolhido deve ser amado pelo contador, pois só assim haverá sintonia entre ambos e o resultado será o melhor possível para aquele momento, atraindo a atenção da plateia (RITER, 2009, p.88).

Fonseca (2004, p. 57) elucida que o "[...] resgate da expressividade, da espontaneidade, da sensibilidade, permeia todo o processo de formação do contador de histórias". O sujeito que deseja ser o condutor da viagem imaginária que as narrativas trazem, deve deixar fluir as emoções pelas vias corporais, submergir nos livros e na pesquisa de histórias inéditas e utilizar-se de recursos visuais para despertar para a beleza da palavra, para a cumplicidade do olhar.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA.

A prática da contação de histórias vem ganhando destaque no ambiente escolar. Podendo ser desenvolvida a partir do planejamento do professor, e muitas das vezes, a escola recebe a visita de um contador. O professor, através do conhecimento obtido em sua formação, tem competência para integrar a literatura em sua sala de aula. Os textos literários, segundo alguns teóricos são de grande importância na escolarização.

Assim, conforme Collins e Cooper (2005, p.4) "O conhecimento narrativo é experiencial e adquirido culturalmente. Ele é o melhor meio disponível para os estudantes organizarem suas experiências e compreenderem a si mesmos". Com a contação de histórias o aluno pode fazer reflexões sobre muitas questões, despertando o seu interesse e curiosidade, havendo o resgate da comunicação oral interativa, ou seja, ao considerarmos a pratica de contar histórias como portadores de significados para a atividade pedagógica, o seu papel vai além do entendimento da linguagem, pois preserva-se o seu caráter literário, assim como também a sua função de despertar a imaginação e sentimentos.

Nesse sentido, Hamilton e Weiss (2005, p. 15) enfatizam que "Ouvir e ler são processos similares; ambos envolvem a entrada de informação. Quando alunos escutam uma história, eles experimentam a alegria da linguagem, de quão divertido pode ser ter as palavras rolando para fora das nossas línguas." Os mesmos autores esclarecem que os professores que contam histórias:

"[...] ajudam seus alunos a associarem a leitura com prazer, o que é um passo importante em direção a ajudá-los a se tornarem adultos verdadeiramente cultos: pessoas que não são aptas a ler, mas que querem ler." (HAMILTON; WEISS, 2005, p. 15).

A contação de histórias é vista como uma atividade pedagógica que traz encantamento, prazer e imaginação, não podendo ser dissociado do trabalho com os conteúdos curriculares. As diversas atividades escolares, ao serem integradas á contação de histórias podem vir a resultar em processos potencializadores, resultando em conhecimentos sociais, científicos e pessoais.

Para Collins e Cooper (2005), o poder da contação de histórias ocorre da confluência de uma história, uma plateia e um contador,

"[...] a convergência de uma história cuidadosamente escolhida, uma contação profunda, e uma plateia envolvida é chamada de encantamento". (COLLINS; COOPER, 2005, p. 31).

Esse caráter sedutor da contação de histórias possibilita considerá-la como método pedagógico propulsor de relevantes aprendizagens e consequente desenvolvimento cognitivo do pensamento.

Segundo Freire (1989) a família é a primeira e principal fonte de histórias. No ambiente familiar, ouvimos nossas primeiras histórias, visto que as pessoas constituintes dessa instituição social são as primeiras a intermediar o contato da criança com o texto oral.

É, através desse texto, que se tem uma das mais ricas formas de apresentar outros contextos e o passo inicial para a "leitura de mundo". Pois, a contação de história pode anteceder o sistema de representação da língua escrita. Ela analisa, percebe e formula suas hipóteses sobre a escrita e a leitura que estão presentes em seu cotidiano.

Paulo Freire (1989), afirma que ler o mundo ocorre antes de ler palavras, supõe que estreitar a nossa relação como mundo imaginário do aluno, onde a busca de novos conceitos acontece naturalmente, é uma das formas de ler para o aluno que, ao ouvir, busca em seu conhecimento de mundo, suas necessidades, ansiedades, crenças e desejos. (...) buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda (Freire, 1989, p. 49).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA.

A contação de histórias é uma prática cada vez mais presente na escola. Ora se desenvolve a partir do planejamento do professor, ora a escola recebe a visita de um contador, ora ela permeia os espaços culturais (como feiras do livro).

O professor, através de sua formação, tem contato com diversas possibilidades de integrar a literatura em sua aula. Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização.

Ao considerar a contação de histórias como portadora de significados para a prática pedagógica, não se restringe o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra.

A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia

que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

De acordo com prévia pesquisa bibliográfica, ficou evidente que a contação de histórias pode e deve ser usada como metodologia para o desenvolvimento dos alunos e de sua personalidade, melhorando de maneira significativa o desempenho escolar.

Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2000, p. 28).

A questão da contação de histórias como participante da práxis pedagógica não pretende de forma alguma desconfigurar sua função de transmitir beleza, sensibilidade, prazer.

Aliás, acredita-se que o caráter artístico da contação de histórias pode servir de elo no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a contação de histórias pode auxiliar a práxis sem perder seu valor estético e artístico. Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização.

BETTELHEIM (2000) fala da importante e difícil tarefa na criação das crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida. Em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa; e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta: "Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação." Quanto à leitura em si, ele acrescenta: "A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida". (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a escola é um lugar que constrói e reconstrói conhecimentos, que se faz necessário dar prioridade à contação de histórias, uma vez que ela contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, psicológico, físico, moral e social, proporcionando um maior aumento perceptivo no aluno.

Sobre suas vantagens, podem ser destacadas a aprendizagem de conteúdo, criatividade, comunicação, socialização, e a disciplina, aquisição de leitura e escrita. Desse modo o professor deve procurar desenvolver práticas de leitura que tenha por objetivo estimular o aluno a compreensão das ideias dos autores, buscar no texto elementos básicos e os efeitos de sentido, pois ao contar histórias o professor estará proporcionando momentos de interação entre ele e seus alunos, uma vez que ao contar histórias o professor está mostrando as crianças como é o mundo em que vivem, ajudando-a a olhar, pensar e entender um pouco do mundo que a circunda.

É muito importante que a criança se envolva, se emocione e adquira uma visão de vários materiais portadores de mensagens presentes em seu contexto. Constatando-se ser um instrumento poderoso e fundamental em que o professor ao utilizar a contação de histórias tornará a aprendizagem mais significativa e atraente para as crianças, despertando, sobretudo, o interesse e o gosto pela leitura.

Estabelecendo a relação entre as ideias dos autores, foi possível observar que a contação de histórias na educação infantil pode proporcionar o desenvolvimento do raciocínio, da motricidade levando a construção da sua autoestima, além da função lúdica.

Sendo perceptível a relevância da contação de histórias na educação infantil, pois conduzem a uma forma fascinante e significativa de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. _____. A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se completam. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões de nossa época) FREIRE, Paulo. Minha primeira professora. Rio de Janeiro, J.B. 03.05.1997. p.3.

PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARCELLOS, Gládis Maria Ferrão, NEVES, Iara Conceição Bitencourt. A hora do conto: da fantasia ao prazer. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1995.

COELHO, Betty. Contar histórias uma arte sem idade.10.ed.São Paulo: Ática, 2010. COELHO, Nelly Novaes. Resenha: Panorama Histórico da Literatura Infantil / Juvenil. Disponível em: Acesso: 18 Abril 2014. COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. São Paulo:

Biruta, 2009.

ROTTA, Newra Tellechea. Transtornos da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TOLEDO, Maria Helena Roman de Oliveira. Aprender.com quem? Um diálogo em construção. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2011.

TOLKIEM, John R.R. Sobre histórias de fadas. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006. VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

O BRINCAR E A INFÂNCIA, CAMINHOS DE APRENDIZAGENS

MARIA SOLINEIDE REBOUÇAS

RESUMO:

A infância é a fase das descobertas, é o período no qual as aprendizagens se ampliam em meio as experiências que as crianças participam no meio em que vivem e convivem. As crianças são sujeitos ativos e curiosos, aprendem e se desenvolvem a partir das vivências e contextos aos quais estão inseridos. É a partir da ação que a criança desenvolve sobre o meio físico e social, e que se constroem as estruturas de pensamento. Na infância, o brincar é um eficaz método de aprendizagem, visto que permite a criança, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. Nesse percurso de aprendizagem é fundamental compreender a importância do brincar como um direito, que contempla o processo de socialização, comunicação, construção e compartilhamento de conhecimento, além de um desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos envolvidos. Ao brincar a criança constrói sentido e atribui sentido ao que experiencia, comunicando sentidos e significados a partir das vivências as quais é exposta. Nessa fase, o ambiente escolar por ser rico em experiências vivas e dinâmicas contribui significativamente para que as aprendizagens se ampliem, sendo assim, o planejamento, bem como a organização dos ambientes, tempos e materiais são parte integrante do percurso. Diante desse contexto, o brincar é considerado muito mais do que entretenimento, é ferramenta de aprendizagem que contribui para a ampliação de olhares, saberes e fazeres, bem como para que tecer caminho para uma Educação Integral.

Palavras-chave: Brincar; Infância e Aprendizagem.

ABSTRACT:

Childhood is the phase of discoveries; it is the period in which learning is expanded through the experiences that children participate in in the environment in which they live and coexist. Children are active and curious individuals; they learn and develop from the experiences and contexts in which they are inserted. It is from the action that the child develops on the physical and social environment, and that structures of thought are built. In childhood, playing is an effective learning method, as it allows the child, through play, to experience learning as a social process. In this learning path, it is essential to understand the importance of playing as a right, which encompasses the process of socialization, communication, construction and sharing of knowledge, in addition to the full and integral development of the individuals involved. When playing, children construct meaning and attribute meaning to what they experience, communicating senses and meanings based on the experiences to which they are exposed. At this stage, the school environment, being rich in lively and dynamic experiences, contributes significantly to the expansion of learning, therefore, planning, as well as the organization of environments, times and materials are an integral part of the journey. In this context, playing is considered much more than entertainment, it is a learning tool that contributes to expanding views, knowledge and practices, as well as paving the way for Integral Education.

Keywords: To play; Childhood and Learning.

INTRODUÇÃO

A criança é um sujeito sócio histórico, autônoma, protagonista e pensante, aprende através das experiências, das relações que se estabelecem no meio onde vivem e com quem convivem onde vive e com quem convivem. Estão em constante desenvolvimento, pois na infância há maior predisposição para que as aprendizagens se consolidem mediante inúmeras conexões neurais, usando diferentes áreas anatômicas que executam tarefas independentes.

Nessa fase, chamada primeira infância, para que o desenvolvimento das crianças seja cada vez mais amplo e significativo é preciso que essas vivenciem suas aprendizagens de maneira ativa, por meio experiências que instiguem a atividade autônoma, a capacidade criadora e expressiva, nesse período aprender de forma lúdica é muito mais prazeroso e divertido.

Na infância a brincadeira é um grande facilitador do desenvolvimento integral da criança, pois quando convivem ampliam suas experiências e se desenvolvem. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar melhor será o seu desenvolvimento global.

A brincadeira é para a criança, um dos meios mais significativos para expressar-se, pois possibilita investigação e aprendizagem sobre as pessoas e

o mundo, diante desse contexto o brincar torna-se uma importante ferramenta de aprendizagem contribuindo com a ampliação das capacidades linguisticas; inventivas; imaginativas; criativas e expressivas das

crianças.

Ao dialogar sobre crianças; infância e aprendizagem, não podemos deixar de considerar que a ludicidade, as interações, o planejamento, a mediação, organização de tempos, espaços e materiais possibilitam enriquecer significativamente o desenvolvimento infantil, pois as atividades lúdicas são de extrema importância para a criação das conexões neuronais, desenvolvimento da cognição, aprendizado e interação social.

É fundamental destacar que as práticas ludo pedagógicas intencionalmente pensadas, organizadas e revisitadas são ferramentas fundamentais para que o ato de brincar signifique muito mais do que aparenta ser, pois o brincar é a linguagem da infância sendo extremamente importante para o desenvolvimento integral nos aspectos: cognitivo, motor, afetivo e social da criança.

Ao participar de práticas lúdicas as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo nortear reflexões acerca dos benefícios das brincadeiras durante o período da educação infantil contribuindo para (re) significar o percurso de aprendizagem,

DESENVOLVIMENTO

O período da infância é um estágio significativo para o desenvolvimento humano, repleto de descobertas, explorações e aprendizados significativos. Nesse contexto, o ato de brincar desempenha um papel fundamental, não apenas como uma atividade lúdica, mas também como uma ferramenta vital para a construção de conhecimento e habilidades.

As crianças têm o direito a viver uma infância saudável e rica em aprendizagens. A infância é a fase das brincadeiras, nesse período é fundamental que a criança participe de práticas lúdicas interativas que instiguem a sua curiosidade, suas habilidades, assim como, a forma de ver, sentir, descobrir, agir e expressar-se em meio ao que experiência.

Na infância, as crianças precisam ter a oportunidade de vivenciar contextos lúdicos permeados pela multiplicidade de experiências e por meio das diferentes linguagens, pois estas, são de extrema importância para o desenvolvimento infantil tornando-se indissociáveis para desenvolvimento das estruturas cerebrais; da cognição, aprendizado e socialização. Conforme destaca VYGOTSKY,1998:

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aqueles que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (VYGOTSKY, 1998, p. 67).

Nessa fase, os estímulos e as práticas que as crianças vivenciam interferem diretamente no desenvolvimento, portanto, quanto mais rico de possibilidades de explorações, interações e relações e mais diversificado for o meio onde acontece essa experiência, mais rico será seu aprendizado, principalmente se o processo de aprendizagem for essencialmente lúdico.

Durante o brincar, as crianças exploram, experimentam e adquirem habilidades essenciais de maneira natural e envolvente. Por meio do brincar, das interações, do movimento e do momento que se desenvolve as habilidades motoras, a criança cria mais possibilidade de aprendizagens, desenvolvendo assim os aspectos cognitivos.

A UNESCO, que se dedica a promover os direitos da criança em todo o mundo, reconhece o brincar como um direito fundamental de todas as crianças. Garantir o direito a brincadeira direito é garantir o direito a uma infância plena, saudável e rica em possibilidades de aprendizagem.

O brincar permite que as crianças expressem emoções, experimentem diferentes papéis emocionais e aprendam a lidar com desafios. A criança que brinca constantemente, consegue aprender a responder aos estímulos de forma cada vez mais rápida e estabelecer contato com o mundo de forma autônoma e expressiva.

Quando as crianças brincam, elas vivenciam uma experiência inteira na qual, seus corpos se fortalecem, suas mentes se expandem, seus corações se enchem de alegria e suas almas se alimentam de criatividade. A brincadeira é a linguagem da infância, contempla bem-estar, além de ser um excelente instrumento de mediação entre o prazer de brincar e aprender.

De acordo com RCNE,1998:

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

(RCNE, 1998, p.22).

As brincadeiras estimulam o desenvolvimento motor, a coordenação motora e o equilíbrio, especialmente em atividades ao ar livre sendo uma ferramenta vital na educação infantil, proporcionando um ambiente de aprendizado holístico e divertido.

Descobrir o mundo através do brincar possibilita a ampliação de olhares; saberes e fazeres por meio das múltiplas linguagens, essa multiplicidade de experiências permeadas por atividades diversas como experiências motoras, sensoriais, cognitivas, plásticas e visuais possibilitam que as crianças utilizem todos os seus sentidos para coletar informações sobre seu mundo e agir sobre ele.

Os benefícios do brincar são muitos, pois através dele, as crianças se desenvolvem, se divertem, interagem, exploram o corpo e o mundo pelo movimento e, um percurso no qual, o brincar se torna fundamental, tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento da criança, pois boas experiências (re) significam as vivências na infância.

É no universo do brincar que a imaginação de uma criança ganha vida. Na brincadeira, a criança aprende de forma prazerosa, através da socialização com as crianças e adultos e na participação de diversas experiências lúdicas. Para isso se faz necessário permitir que as crianças, que dele participe possam de alguma forma contribuir na transformação desse espaço como um ambiente de troca e influência mútua.

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 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, de solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010, p.01).

O ato de brincar contempla um Universos vivo e dinâmico de diversão e aprendizado. As brincadeiras têm um papel fundamental no processo de aprendizagem na infância, tecendo caminhos para o desenvolvimento integral no qual o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico se interrelacionam em meio às vivências lúdicas as quais as crianças participam.

As práticas lúdicas são portas de entrada para mundos fantásticos onde o impossível se torna possível, permeado pelo faz de conta, pelas interações, pelo experimento e pela experiência a semente da criatividade é plantada e floresce, logo, a brincadeira é uma considerada uma experiência inteira, repleta de significados.

Um planejamento permeado pelo brincar, não apenas encanta, mas potencializa o percurso de aprendizagens das crianças. Essas práticas nutrem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas, contribuindo para um crescimento saudável e uma transição suave para a vida adulta com memórias afetivas significativas.

O brincar é uma experiência inteira (re) significa percursos de aprendizagens contribuindo para o desenvolvimento global. Diante dessa afirmação, é importante considerar o brincar não apenas como uma forma de entretenimento; uma pausa na rotina e uma atividade lúdica sem perspectiva, mas como uma forma de aprendizado profunda.

Nesse percurso de aprendizagem, as propostas lúdico-educativas são importantes, também, para que os pequenos dêem vida à sua imaginação nas brincadeiras, que desempenham um papel significativo para seu desenvolvimento, pois a prática do brincar abriga subjetividades, tempos, ritmos, individualidades e inteirezas.

A brincadeira é vital na infância, essas experiências não apenas consolidam o entendimento das crianças sobre o mundo ao seu redor, mas também promovem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, como a linguagem, a memória e o raciocínio. Para isso é importante promover condições para que a magia do brincar floresça.

De acordo com Almeida, 2000:

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2000, p. 63).

Diante desse contexto é importante destacar o ambiente escolar, pois este contribui para que as experiências lúdicas e aprendizagens se ampliem, oportunizando aprendizagens mais potentes e significativas por meio do conjunto de práticas que permeiam o cotidiano escolar.

É no meio escolar que as crianças passam parte de sua infância, esse ambiente rico em possibilidades de aprendizagem contribui significativamente para o amplo desenvolvimento, por ser potente rico na multiplicidade de experiências que envolvem diferentes contextos, materialidades

linguagens, logo cumpre um papel fundamental na infância e no desenvolvimento infantil.

As instituições de educação Infantil são espaços privilegiados de interações e aprendizagens, diante dessa afirmação é importante considerar que o Brincar é uma ferramenta indispensável na prática pedagógica.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, ARTIGO 9/ 2009, pág. 25).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Diante desse contexto, se faz necessário respeitar a cultura lúdica na educação das crianças, para que essas tenham a garantia do seu direito à infância e aprendizagens significativas por meio do brincar.

Na Educação infantil essa garantia de direito segue embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI); Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como, os Parâmetros e Indicadores de Qualidade consideram as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica, para tanto é fundamental que o ambiente escolar contemple práticas efetivas voltadas a um planejamento intencional que enriqueça o desenvolvimento infantil.

As Práticas lúdicas oferecem às crianças caminhos de possibilidades de aprendizagem, bem como a ampliações de olhares, saberes e fazeres no ato de brincar. O planejamento brincante instiga a curiosidade; o interesse; bem como, o protagonismo infantil; a construção dessa autonomia e subjetividade nas diferentes formas de experienciar.

Nesse percurso, a intencionalidade docente é indispensável para que as aprendizagens se consolidem, para que as crianças tenham boas experiências lúdicas, tanto no que se refere ao planejamento das brincadeiras, quanto a organização de tempos, espaços e materiais, garantindo assim, o direito ao brincar e as diversas formas de aprender tanto individualmente, quanto coletivamente.

Diante dessa perspectiva de aprendizagem consolidada, defender o uso de brincadeiras como recurso pedagógico precisa ser parte integrante do percurso vivido pelas crianças no Cotidiano escolar, para é preciso que o docente compreenda a importância desse chão crianceiro de modo as ações promovidas sejam intencionalmente pensadas, planejadas, permanentemente revisitadas e avaliadas para que a aprendizagem se solidifique, de fato.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (RCNEI, BRASIL, 1998, v.1, p. 28)

O planejamento, por sua vez, tece caminhos para o desenvolvimento integral, para tanto, a observação, o registro e a reflexão fazem parte do percurso contribuindo para a garantia do direito à liberdade expressiva, à criatividade imaginativa; à inventividade, à descoberta; à expressividade e a tantos outros benefícios que as práticas ludo pedagógicas possibilitam.

Contudo, O brincar oferece condições para o desenvolvimento da inteligência emocional e da autorregulação emocional. Através das ações lúdicas e interativas as quais as crianças participam cotidianamente as aprendizagens se ampliam. Essas práticas permitem que as crianças aprendam em situações nas quais estão mentalmente ativas e interagindo com materiais de forma significativa, oportunizando o desenvolvimento global.

CONCLUSÃO

A Infância é a fase das descobertas, na qual as crianças têm a oportunidade de se desenvolverem amplamente a partir das experiências que vivenciam. O que é aprendido na infância perpassa as faixas etárias se estendendo até a vida adulta, daí a importância de vivencias significativas. Nesse percurso o brincar contribui significativamente para que as aprendizagens se ampliem.

Ao brincar, as crianças têm a possibilidade de ser como são, têm a oportunidade de interagir; explorar; descobrir; inventar; observar; imaginar; criar e expressar-se. Nessa fase, as atividades lúdicas não só proporcionam diversão, mas também contribuem de maneira substancial para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico das crianças.

Nesse período, o brincar é uma ferramenta de aprendizagem indispensável, pois durante o brincar o cérebro e o corpo da criança ficam estimulados e ativos, de modo que a criança tenha a oportunidade de expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades em uma experiência inteira que favorece a infância em sua totalidade.

O ambiente escolar por ser rico em experiências e diversidade (re) significa o percurso vivido das crianças, pois por meio das múltiplas linguagens e vivências que envolvem contextos lúdicos e interativos as crianças ampliam suas capacidades linguísticas; inventivas; criativas; imaginativas e expressivas em um movimento de experiência e experimento.

As instituições de Educação Infantil e os professores precisam tornar o brincar uma prática permanente no sentido que o ato de brincar faça parte da vivência das crianças, pois o brincar promove o entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem, de modo que as ações promovidas possam contribuir para o desenvolvimento integral nos aspectos: cognitivo e intelectual, articulados as dimensões física, afetiva e socioemocional, social e Cultura.

O cotidiano escolar precisa contemplar a garantia do brincar e dos direitos de aprendizagem por meio de ações intencionalmente planejadas, organizadas e revisitadas incentivando a criança a viver a sua infância plenamente de maneira lúdica, interativa, divertida e prazerosa, dando a mesma as condições necessárias para expressarem suas criações, emoções, medos e alegrias

Na infância, brincar é fundamental e por meio dela a aprendizagem das crianças ocorre por meio de experiências provocadoras de investigação, permeadas por interações de qualidade e por relações de vínculo seguras e estáveis. Ao brincar, elas experimentam e assumem papéis, interagem com os colegas e professores, podem criar regras e aprender a respeitá-las.

Contudo, práticas lúdicas contribuem significativamente para o amplo desenvolvimento das crianças, instigando a criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo, ambientes e materialidades, desenvolvendo, assim, seu potencial cognitivo, motor e social. Uma infância brincante é direito das crianças, para tanto, é preciso que essas tenham condições para experienciar o lúdico transformando o aprendizado em uma ação prazerosa por estar interligada com a brincadeira.

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

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo : Pioneira, 2003.

PIORSKI,Gandhy. Brinquedos no chão: a natureza, o imaginário e o brincar.

São Paulo: Peirópolis, 2016.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. Educação de bebês em infantários. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

RIBEIRO, Suely de Souza. A Importância do Lúdico no Processo de EnsinoAprendizagem no Desenvolvimento da Infância. 2013. Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-noprocesso-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-dol%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, L.S. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

KOLL, M. O. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. Curitiba: Scipione, 2011 (e-book). Série Pensamento e ação na sala de aula.

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O COTIDIANO ESCOLAR

MARILENE DE SOUZA OSIRO

RESUMO

Este artigo determina alguns referenciais para o ensino educacional de artes visuais, a fim de construir uma definição de conhecimento artístico baseada em diferentes abordagens. Foram examinados alguns períodos históricos relacionados às práticas docentes. Construiu-se uma visão do ponto de vista didático das artes visuais, considerando alguns conceitos e a sua implementação educativa em contextos escolares. Foram examinadas algumas características da produção e reflexão voltadas às Artes Visuais no contexto escolar, considerando concepções racionalistas e universalistas e perspectivas contemporâneas. As abordagens que os professores têm em relação à sua prática profissional são profundamente significativas e decisivas, pois nos dão uma compreensão das formas como as estratégias de ensino estão ligadas à produção artística. Esta orientação constitui um lugar reflexivo sobre como podem ser desenvolvidos os diversos esquemas de ação e conhecimento sobre as Artes Visuais que ocorrem na escola.

Palavras-chave: Abordagens de ensino de Artes Visuais, Educação Artística, Didática de Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

Para compreender melhor como funcionam as Artes Visuais no contexto escolar, é necessário considerar que existem diferentes formas de gerar conhecimento a partir do seu ensino e aprendizagem. Se levarmos em conta que existem vários modelos de ensino, consideramos que estes são uma visão ampla das estratégias dadas na profissão docente. Nas palavras de Joyce e outros, um modelo "nada mais é do que uma descrição de um ambiente de aprendizagem" (Joyce, Weil & Calhoun, 2002, p. 36).

Se é verdade que um modelo de ensino pode ter diferentes conteúdos a serem abordados, é mais claro apontar que a forma como esses modelos se desenvolvem é fortemente determinada pelas abordagens de ensino que esses mesmos modelos assumem. Estas abordagens constituem a forma específica de compreender, dar a conhecer e estimular a aprendizagem das Artes Visuais a partir de diferentes formas de compreensão dos seus métodos, das suas tradições e das suas formas de construção.

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (BARBOSA. 1991, p.32)

Os pontos de vista sobre a Arte ocorridos especialmente nas últimas décadas adquiriram maior densidade discursiva, o que constitui um suporte potencial para a geração de abordagens relevantes ligadas à consistência conceitual dada pelas abordagens no ensino das Artes. Este aprofundamento tem sido gerado pela tomada em consideração do pensamento filosófico emergente, das concepções inter, intra e transculturais, bem como pela exposição de problemas contingentes que fazem parte de um potencial imaginário coletivo localizado na educação, tanto nas escolas primárias como nas secundárias. Por exemplo, a condição e a experiência humana parecem determinar novas questões em relação às preocupações que podem surgir no campo educacional (Eisner & Day, 2004).

Esta mudança, que ocorre sobretudo a partir do momento em que o pensamento qualitativo abre o campo de possibilidades para fenómenos mais heterogéneos, tem impacto direto na produção artística. A diversidade dessa elaboração localizada na imagem permite-nos pensar determinados fenômenos e produzir obras que se movimentam em diferentes registros, explicando a partir deles a complexidade da experiência estética contemporânea e sua dificuldade em ser não apenas pensada, mas também vivenciada no contexto escolar atual. Com isso, a educação artística que está vinculada a essa mesma produção também teve que abordar esses grupos temáticos, incorporando-os como parte de sua ação curricular, de suas estratégias de ensino e, com ela, de sua compreensão sobre as motivações, alcances e limites da experiência.

localizado no espaço escolar cotidiano.

Propor que as crianças copiem da lousa desenhos já prontos (feitos pela professora ou retirados de alguma cartilha) é sem dúvida uma tarefa pouco significativa e desafiadora, que não favorecerá o processo de criação da criança. Atividades como essa

servem na maior parte das vezes, para inibir e estereotipar sua expressão. (REGO, 2014, p. 112 a 113).

Contudo, a possibilidade de entrar no pensamento complexo tem os seus riscos, especialmente quando os sentidos abertos não impedem necessariamente a apropriação rigorosa de determinados esquemas cognitivos, necessários à plena compreensão do sentido inscrito nas propostas artísticas contemporâneas.

Em muitas ocasiões, a geração de conhecimento artístico de baixa qualidade advém de uma aprendizagem deficiente (Efland, 2004), por isso é fundamental penetrar no sentido expansivo dos conceitos críticos que podem ser abordados pelo ensino das Artes Visuais, não os considerando como conteúdos imóveis e fixos que podem resultar em esquemas mentais ou procedimentos técnicos ingénuos ou superficiais (Efland, 2004), mas sim em construções complexas, com desafios tanto expressivos como analíticos na compreensão das Artes Visuais.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, MEC, 1997, p.61)

Por isso, tornou-se evidente a necessidade de levantar linhas de pensamento a respeito da ação docente, dos processos cognitivos envolvidos que estão vinculados à experiência das Artes Visuais, seja em termos de seu significado, de seus significados implícitos ou explícitos, ou em seus significados. Isto constitui uma forma de incentivar a reflexão dos futuros professores de Artes Visuais relativamente às suas possíveis transferências de conteúdos, às suas competências específicas ligadas à criação artística e, sobretudo, à sua compreensão da sensibilidade como um pensamento que ultrapassa a análise racional e a capacidade pensada como uma gestão instrumental da representação.

O que foi dito acima implica uma tentativa de alcançar nos professores a compreensão das suas próprias concepções de arte, a geração de práticas docentes que resgatem o pensamento complexo em detrimento da identificação de componentes formais, a geração de métodos de trabalho que proponham visões problemáticas da realidade e a promoção de estratégias de ensino que permitam superar a visão da estética como uma adaptação formal ou simbólica à ordem estabelecida.

A abordagem desta reflexão está ligada a algumas questões: Podemos distinguir no pensamento didático que ocorre no ensino das Artes Visuais uma diferença substancial na forma de pensar a interação entre aluno e professor? abordagens de ensino influenciam a forma como os professores ensinam a disciplina de Artes Visuais? Será que estes últimos profissionais mantêm uma forma de gerar conhecimento ou experiência artística a partir de um determinado ponto de vista? A reflexão contida neste texto propõe levar em conta diferentes abordagens de ensino dadas no campo do ensino de Artes Visuais para, a partir desse conhecimento, delinear com maior precisão estratégias de ensino aplicadas no contexto escolar.

ABORDAGENS DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS

As abordagens de ensino de Artes Visuais compiladas consideram as propostas de diferentes autores: Agirre (2005), Belver (2011), Efland, Freedman e Stuhr (2003), Eisner (2004) e Marín (1997). Eles propõem diferentes abordagens sobre como ensinar a partir de perspectivas que levam em conta algumas formas de aprendizagem artística.

Por um lado, uma visão historicista, na medida em que cada abordagem está ligada a uma forma de compreensão do processo artístico, ligada a um determinado contexto cultural localizado temporalmente e que tem princípios determinados por uma visão de fenómenos estéticos particulares. Por outro lado, os estudos desses autores analisam as abordagens didáticas de cada abordagem em relação às suas possibilidades de influência na formação dos alunos, como sujeitos conscientes dos valores culturais e sensíveis que a arte oferece para a sua aprendizagem.

Esta visão tem uma transferência que pode ser realizada dentro do mundo escolar, na medida em que considera visões estéticas com olhares reflexivos sobre processos, temas e fenômenos situados em determinados contextos sociais e artísticos.

O foco do ensino visa garantir que os

alunos gerem uma sensibilidade que explore, a partir da sua própria percepção do original e sensível, aqueles aspectos técnicos que ocorrem nos diferentes meios de produção artística visual. Por outro lado, pretende-se promover uma identificação clara dos contextos históricos e culturais que envolvem a obra de arte, entendida como culminação de competências específicas da sensibilidade deste artista.

Procura também justificar as afirmações relativas às funções e significados da arte, à sua relação com o formalismo e à gestão instrumental das técnicas utilizadas.

Como seria de esperar, estas técnicas são escolhidas tendo em conta a sua inscrição numa tradição específica, que viu nas possibilidades plásticas de manuseamento de determinados materiais nobres o campo favorável ao desenvolvimento competente e sensível de parte de uma visão e ação privilegiada pela excelência técnica.

A transmissão do conhecimento realiza-se por meio da imitação e repetição de esquemas dados na produção artística, e que exploram na percepção uma espécie de visão isométrica entre a realidade e a representação. A progressão da aprendizagem assenta na aquisição de competências e na autoridade do professor-artista, que vê no cultivo dessas competências a possibilidade de desenvolver uma profissão à qual se dedicará no futuro, por vezes com uma forte componente vocacional.

Na aprendizagem escolar, detecta-se uma visão indutiva, onde o professor orienta o processo de aprendizagem, aplicando competências técnicas da profissão artística, tentando obter o que corresponde a uma expectativa regulada por uma tradição artística externa ao aluno, e que valida a execução de o trabalho artístico através da obtenção de certos padrões. Neste caso, a experiência da estética está fortemente relacionada com uma valorização dos aspectos formais da imagem como forma de acesso a uma boa obra baseada numa sensibilidade artística que ultrapassa a sensibilidade cotidiana.

Por outro lado, o professor assume um papel de modelador que estimula os alunos a reproduzirem estratégias e procedimentos técnicos, cumprindo uma espécie de papel de "professor" na produção artística. Nessa função, é necessário oferecer feedback constante na avaliação das ações dos educandos, das decisões relativas à produção do trabalho e dos equívocos que são cometidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

EXPRESSÃO E CRIAÇÃO PESSOAL

O principal componente desta abordagem está diretamente relacionado com a noção de criatividade, para além da discussão que pode ser estabelecida na definição deste conceito. Pode-se entender que a criatividade é pensada aqui como uma forma individualizada de gerar imagens com significados diversos.

Este modelo inclui os conceitos ligados à expressão pessoal criativa (Eisner, 2004), ao desenvolvimento do génio e da capacidade criativa (Marín, 1997) e à arte como expressão (Agirre, 2005). Um aspecto comum a todas estas abordagens é que refletem sobre a forma como se gera a expressão dos impulsos pessoais, estimulando o processo de produção criativa, independentemente das orientações que decorrem da formação tradicional ou das estruturas formais de ensino e aprendizagem artística.

Os estudantes têm o direito de contar com professores que estudem e saibam arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de Arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade. (FUSARI E FERRAZ. 2001, p.53)

Diferentes movimentos artísticos visuais, que se desenvolveram no contexto dos conflitos bélicos da primeira metade do século XX, distanciaramse do domínio da técnica e da racionalidade presentes na arte. Estas manifestações, agrupadas sob a noção de vanguarda, consideraram que estes fundamentos são um reflexo da sociedade que se ataca por meio dos seus avanços tecnológicos e estruturas desumanizantes. Tal extremo gera uma contrapartida, a expressão espontânea, sensível e individualizada, negada ou menosprezada pela hegemonia da racionalidade precedente.

No âmbito educacional, a presença do imaginário artístico visual adquire grande importância, constituindo-se como um estímulo na geração de novos movimentos expressionistas e reconstrucionistas da Segunda Guerra Mundial na Europa e nos Estados Unidos. Começam a ser consideradas as reproduções visuais infantis, bem como a concepção teórica que levanta a importância

da arte como meio para o desenvolvimento da criatividade, promovida por Lowenfeld e Brittain na década de 1950. Estas novas referências incentivam o desenvolvimento de uma educação artística que distancia a partir dos quadros disciplinares e das normas das Belas Artes estabelecidas na Academia, para conceder licença à expressão espontânea, onde a imaginação equivale à criatividade vista como individualidade que se expressa.

O deslocamento deste modelo para o campo das estratégias pedagógicas exige que o aluno se conecte com a sua sensibilidade, constituindo experiências estéticas capazes de estimular e gerar novos processos criativos pessoais, onde o professor cumpre apenas uma função de acompanhar as diferentes soluções visuais que o professor aluno gera a partir de seus interesses e motivações. Um aspecto marcante é que a avaliação é determinada pelos desafios que o aluno se propõe, mas, em nenhum caso, pelos conhecimentos disciplinares que o professor espera que o aluno alcance.

Essa abordagem permite ao aluno expressar sua interioridade emocional ao mesmo tempo em que tenta resolver ou, pelo menos, dialogar com suas preocupações. Para isso, o aluno levanta suas emoções e preocupações e depois as define; o professor gera questões e/ou situações para contribuir na verbalização e formalização dos sentimentos individuais; Em seguida, o aluno determina visualmente, por meio de diferentes mídias, seus sentimentos e emoções, favorecendo uma rica interpretação de seus sentimentos. Esta abordagem é provavelmente a que melhor se adapta a um imaginário coletivo que concebe a percepção subjetiva, a experimentação com o material, a imaginação individual e o procedimento talentoso como meios de entrada para a criação sensível. A experiência estética baseia-se em grande parte nas decisões do sujeito, que explora as possibilidades visuais dadas tanto pela configuração potencial do material escolhido, como pelas suas próprias investigações sobre a sua intuição, memória e imaginação.

As potenciais vantagens desta abordagem são a consciência que se produz no processo de produção de imagens sobre a própria sensibilidade, a atenção a áreas ou disciplinas do conhecimento que podem desencadear processos de criação não contemplados pelos métodos tradicionais, e a consciência sobre a busca pela inovação como arte. A principal desvantagem é que a partir da concepção de "autoexpressão", se não for totalmente clara, é possível que a produção e interpretação dos produtos artísticos seja excessivamente relativizada e subjetiva.

DESENVOLVIMENTO DISCIPLINAR E COGNITIVO DAS ARTES VISUAIS

A cognição acaba por ser um ponto focal de atenção para determinar em que medida as Artes Visuais contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Grande parte do trabalho dos pesquisadores em relação à área educacional tem utilizado algumas descrições dadas no campo psicológico para poder estabelecer alguns pontos que nos permitem operar na compreensão do fenômeno da aprendizagem a partir das Artes Visuais. Esta análise das condições em que ocorre a aprendizagem considera também que a forma de construção do conhecimento varia em função da abordagem disciplinar.

Para a argumentação desta abordagem são consideradas a relação entre as Artes Visuais e o desenvolvimento de formas específicas de pensamento, por um lado, e as ligações entre a disciplina artística e outras áreas do conhecimento, por outro. As ideias que servem de referência para articular a concepção desta abordagem são as relações que Eisner (2004) estabelece entre as artes e o desenvolvimento cognitivo, a integração das artes no currículo e o ensino de arte.

Ao fazer e perceber a arte como autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/ tecnológico/ cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico. (FERRAZ e FUSARI, 2009. p. 57).

No que diz respeito às implicações educativas, alguns setores argumentam que as artes têm pouco a ver com formas mais avançadas de cognição. Esse viés se deve a uma simplificação que vincula as Artes Visuais apenas aos sentimentos e aos elementos técnicos inscritos na produção visual, como se o pensamento racional fosse propriedade exclusiva das chamadas ciências.

A abordagem descrita propõe a integração das artes visuais em outras disciplinas e geralmente é organizada em quatro ações específicas. Em primeiro lugar, a compreensão de um determinado período histórico ou de uma determinada cultura, tendo em conta a sua produção cultural e artística.

Em segundo lugar, os alunos identificam as semelhanças e diferenças entre as diferentes formas de expressão artística visual. Em terceiro lugar, a exploração e identificação de uma ideia fundamental que se investiga a partir de obras de arte, considerando temas de natureza diversa. Por fim, a resolução de determinados desafios específicos para que os alunos possam abordar diferentes disciplinas, incluindo as artes (Eisner, 2004).

Na aprendizagem escolar, a arte pode gerar modos complexos de pensar. Por exemplo, quando se pede aos alunos que formalizem, através dos seus próprios conceitos, os objetivos em relação à forma artística que pretendem gerar. Esta ação convida-os a constituir na linguagem as expectativas que os movem e que se traduzem no quadro da representação visual pessoal ou coletiva. A contemplação dos aspectos visuais por meio da percepção sensorial, bem como a reflexão que é gerada a partir dessa visão, permitiria aos alunos estabelecer uma perspectiva metacognitiva de seus processos expressivos. Isto na medida em que conseguem identificar, com a mediação de diversas estratégias docentes, os pontos em que se baseia a sua proposta de trabalho artístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, nos acostumamos a um mundo no qual as mudanças ocorrem com uma velocidade sem precedentes. Isto obriga-nos a questionar a noção do nosso conhecimento nas suas diversas esferas.

A teoria desenvolvida a partir da objetividade do pensamento quantitativo e, por outro lado, científico baseado nas ciências naturais, incorporou outros pontos de referência, que constroem o pensamento crítico baseado em fenômenos que incluem o conceito de interpretação. Esta é uma expansão do paradigma cognitivista, que posiciona a subjetividade em um lugar mais relevante.

O conhecimento que se constrói a partir da experiência e do pensamento das Artes Visuais configura-se a partir da interpretação e da práxis. Esta expansão inspira-se em grande parte nas leituras possíveis da produção artística a partir da interpretação hermenêutica. É esta mesma interpretação que nos permite entrar numa reflexão sobre o fenômeno estético como um acontecimento que não está isolado ou restrito a formas sensíveis não condicionadas pela racionalidade. Trata-se, antes, de considerar o ensino das artes visuais como um conjunto de fenômenos que podem ser vivenciados a partir de diferentes abordagens de pensamento e ação. São estas abordagens que nos permitem conceber o fenômeno artístico atual como disposições complexas de pensamento e sensibilidade.

Esse tipo de problema alude a uma necessidade: a de encarar a realidade do mundo contemporâneo com clareza em relação aos pressupostos epistemológicos que constituem o quadro de referência da ação docente. A superação das formas binárias de oposição entre conceitos deu lugar a uma desconstrução que coloca ênfase na identificação dessas oposições, mas ao mesmo tempo pretende apontar como os seus componentes não são exclusivos, mas antes formam uma articulação que nos permite compreender a sua complexidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIRRE, I. Teorias e práticas em educação artística. Barcelona: Octaedro. 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempo. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BELVER, M. Artistas e modelos de ensino. In M. Acaso, M. Belver, S. Nuere,

MC Moreno, N. Antúnez e N. Ávila, Didática das Artes e cultura visual (pp.

13-34). Madri: Akal. 2011.

BRASIL, Plano Decenal de Educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

EISNER, E. Arte e a criação da mente. Barcelona: Paidos. 2004.

EISNER, E. E DAY, M. Manual de Pesquisa e Política em Educação Artística. Londres, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

2004.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇAO DE LEITORES: O EDUCADOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR DESDE E EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINA ALVES CORREIA

RESUMO

Este estudo de revisão pretende mostrar a importância da leitura na formação de novos leitores, buscando ser uma base norteadora a todos os educadores que trabalham e contribuem na formação de novos leitores.

A escola é o ambiente propício para a formação de novos leitores. Durante os anos iniciais do ensino fundamental, a criança é alfabetizada, porém a leitura sem a interpretação é uma questão alarmante para professores alfabetizadores. Para mudar este cenário e formar cidadãos alfabetizados após o período escolar é preciso rever toda a metodologia de ensino durante o ciclo de alfabetização. Para uma melhor compreensão, será abordada de forma breve, a história da escola brasileira, desde o período do Brasil colonial até os dias atuais, para entendermos a falta de leitores no Brasil é uma questão cultural. Serão também analisados quais os métodos de leitura são mais eficazes para a formação de novos leitores, respeitando a individualidade e características de cada indivíduo durante sua formação como leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Leitores; Alfabetização; Leitura critica.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente é evidente a ausência de leitores na população brasileira. Pretende-se no decorrer deste breve estudo investigar de forma os motivos que originaram a realidade deste cenário e o que a ausência de leitura pode ocasionar no desenvolvimento do indivíduo.

A escrita é uma prática expressiva de comunicação presente em toda a sociedade. Um ambiente esteticamente letrado, consequentemente exige a leitura para sua interpretação. Ler é poder compreender por meio de diversos textos de diversos gêneros. A leitura é uma potente ferramenta para a autonomia do indivíduo, pois em uma sociedade onde trocas sociais são feitas predominantemente por meio da leitura, escrita, linguagem verbal e visual, a inserção do indivíduo na cultura letrada significa dar-lhe poder.

SOLÉ (1998, p.24) refere-se á leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto, em busca de uma finalidade”. Para que a leitura atinja sua finalidade, o estímulo para a leitura deve começar desde a educação infantil.

Será abordada de forma sistêmica a história da sociedade moderna, desde as primeiras escolas, ainda no período do Brasil colonial até os dias atuais. Isso se faz necessário para a compreensão do cenário atual e assim refletir sobre nossas praticas docente na formação de leitores.

Este estudo pretende defender a leitura na formação das pessoas, pois a leitura se faz necessária na formação de cidadãos críticos, pensantes e participativos.

Atualmente, apesar de a educação estar disponível para todas as crianças, a qualidade do ensino oferecido ainda é alvo de questionamentos, visto que o interesse pela leitura ainda é muito pequeno.

Esta pesquisa tem o caráter qualitativo, e para o seu desenvolvimento foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, a fim de explanar os pontos já discutidos atualmente no cenário educacional brasileiro.

2 DESENVOLVIMENTO

[...] Ler é uma questão de formar um sentido na impressão, e a significatividade é a base do aprendizado. [...] Refiro-me [...] à riqueza de impressão dependente da situação que pode ser encontrada em cada produto do banheiro, em cada pote ou pacote na cozinha, no guia (e em comerciais) de televisão, gibis, catálogos, panfletos de anúncio, listas telefônicas, sinais de rua, letreiros de lojas [...] Toda esta impressão é significativa; faz uma diferença.

Para se estudar a leitura, se faz necessário percorrer uma breve história da escola brasileira, com foco no ensino infantil, mais precisamente no ciclo hoje denominado por muitos pesquisadores como ciclo de “alfabetização”. (PCN.1997).

Não pretendemos discutir de onde veio a escrita desde seu gênesis. Pois este estudo deseja observar a história da educação brasileira, com o intuito de refletirmos nossas praticas para agir como agente transformador no número de leitores intelectuais brasileiros.

Ao se retratar a história da educação brasileira, é interessante começarmos pelo século XIX, pois antes deste período a educação era somente com o cunho de propagar a fé crista católica. A companhia de Jesus era composta por padres que ensinavam da bíblia e o básico de linguagem, leitura e cálculos. (Serrão,1982 e Almeida, 2000).

O povo se dividia de acordo com sua

posição social, a elite e os burgueses obtinham acesso as escolas de primeiro grau enquanto a maior parte da população que era composta por pobres e escravos, só tinha a obrigação de trabalhar e servir a classe dominante. (Romanelli, 2001).

Em meados do século XIX após a independência do Brasil e a criação de leis, o método de ensino era liberal burguês, isto em nada tem a ver com liberdade e universalização do ensino, o objetivo era defender os interesses da classe dominante, apesar de a escola já ser um direito na constituição. Ela era somente para uma parcela mínima da população. (Romanelli, 2001).

Os nobres e os burgueses tinham acesso as obras literárias, enquanto a maioria da população tinha somente o mínimo de ensino e consequentemente o domínio da leitura.

Durante muito tempo a educação brasileira foi somente para uma parcela mínima da sociedade, além disso, os métodos pedagógicos eram antiquados, pois os alunos eram tidos como meros "depósitos" de conhecimento.

Este método de ensino conhecido como "tradicional" foi denominado pelo saudoso professor Paulo Freire como "método bancário" onde o professor somente depositava no aluno os conhecimentos sem respeitas suas características próprias de aprendizagem. (Patto. 1993)

Ao analisarmos um trecho da obra de Maria Helena Souza Patto em que ela cita Freire, podemos constatar tal pensamento:

[...] o educador faz "comunicações" e depósitos que os educandos, meras incidências recebem pacientemente, memorizam e repetem educação. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os deposito, guarda-los e arquiva-los. (Patto.1993. p.62).

Somente com o passar do século XIX que a educação brasileira começou a se tornar menos excludente. Foram criadas leis que definissem diretrizes a seguir para a educação, com o intuito de modernização, universalização do ensino e estrutura tanto metodológicas como organizacionais dos espaços físicos dos estabelecimentos de ensino.

A LDB de 1961 demorou um período de 1947 a 1961 para ser finalizada. Ela foi construída em meio a um grande conflito de interesses entre os liberais do movimento escola novista, que defendiam a escola pública e seu ensino laico e de responsabilidade da união. E pela igreja católica que defendia a escola privada e a não interferência do estado na educação. (LDB4024/61)

A primeira LDB foi formulada por os liberais que defendiam uma educação para todos e de qualidade. Entre os idealizadores destaca-se o educador Anísio Teixeira e o deputado Darcy Ribeiro. Considerado o pai da escola pública brasileira, Anísio Teixeira contribuiu muito para a libertação e mudança da educação, inspirado no americano Johh Dewey que seguia uma linha de escola para todos, e defensor de uma postura mais vertical entre alunos e professores. (Romanelli, 2001)

Em 1971 influenciado pelo regime militar as leis que regem a educação sofreram mudanças negativas. Com o intuito de transferir a responsabilidade da educação para as escolas particulares, os militares criaram uma série de impedimentos para a escola pública. (LDB5692/71)

Na pratica a educação mais uma vez se torna disponível para poucos e o acesso à leitura extremamente censurado pelo governo. Somente com o fim do regime militar este cenário começou a mudar.

Com a criação da LDB de 1996 a escola tornou-se universal, o estado assumiu a responsabilidade de oferecer acesso ao ensino para todos.

Art. 4º. 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; (LDB9394/96. p 2)

Porém, na pratica o acesso à leitura ocorre somente por uma parcela mínima da sociedade, isso ocorre devido à cultura escolar de deposito de conhecimento. O aluno somente repete o que o professor pede. Toda a criticidade a auto reflexão, que a leitura proporciona, não estão presentes nos currículos das escolas brasileiras.

É claro que no plano político pedagógico (PPP) de uma escola, esta como meta oferecer aos alunos o domínio da leitura, porém há diferentes métodos de leitura. Como pretendemos abordas no decorrer deste estudo.

Podemos concluir por tanto que a própria cultura dominante acaba esmagando a formação de novos leitores. Constatamos que o baixo número de leitores no Brasil se dá por conta da própria cultura do brasileiro. É necessário mudar a cultura escolar e intelectual com o intuito de formar cada vez mais leitores.

Percorremos uma breve história da escola brasileira e com isso podemos refletir através de metodologias de ensino como a formação de leitores ocorre. Fica nítida a necessidade de novas formas de aguçar nos alunos o interesse pela leitura. Para suprirmos tal tarefa. Iremos entender o que é ler

algo e quais as formas de leitura.

2.1 - A IMPORTÂNCIA DA LEITURA / ESCRITA

[...] a escrita foi produzida principalmente em função da necessidade de registro da propriedade e do fluxo do comércio. Desenvolveu-se e sofisticou-se à medida que a sociedade de classes, centrada na apropriação da riqueza por parte de seus membros e pelo poder exercido por este grupo sobre todos os demais, expandiu-se.

A escrita surgiu com o poder. Surgiu para garantir a propriedade, a posse, a diferença, o controle da mercadoria, o estabelecimento de normas e procedimentos. É tardia, na história da cultura escrita, a utilização deste instrumento escrita como veículo de comunicação. É certo que, na atualidade, ela se presta a uma infinidade de funções, entre as quais está a comunicação [...] Mas sua função primordial, a de produzir uma sociedade regrada e normatizada, continua sendo a de maior relevância. (BRITTO, 2005, s.n.).

As capacidades de; reconhecer o alfabeto, reconhecer as pontuações, dominar a relação entre escrita e fala, fluidez de leitura são aprendidas durante os anos inicias do ensino fundamental, porém estas são capacidades básicas que não se dão por si só, é necessário dominar a capacidade de compreensão, apreciação e réplica. (Rojo. 2002)

Durante o processo de leitura é importante o sujeito ter um conhecimento prévio sobre o mundo em geral, é claro que ele não saberá de antemão o conteúdo do texto, porém e necessário ter um conhecimento prévio para poder entender o que o autor do texto quis transmitir. (Smith. 1989)

Se durante o processo de leitura a sincronia entre leitor e autor falhar, haverá uma lacuna na compreensão do texto. Por isso é importante ler fazendo conexões com o que já se sabe para adquirir gradativamente conhecimento. (Smith. 1989)

O leitor pode obter uma antecipação ou predição dos conteúdos do texto. Ao se deparar com um texto ele não aborda como uma folha em branco. De acordo com a fonte (livro, jornal, revista, artigos, sites entre outros) ele gera hipóteses tanto sobre o conteúdo como a forma do texto. (Smith. 1998)

Essas hipóteses podem ser geradas pelo título do texto, pela disposição na página, através de fotos, legendas, ilustrações entre outras formas. Frank Smith (1998) afirmou que essas hipóteses se tratavam de um "jogo de adivinhação", o leitor com essa estratégia de leitura não precisa se prender totalmente a cada palavra do texto, adiantando assim o conteúdo a fluidez e compreensão do conteúdo.

Ao utilizar essas hipóteses o leitor estará constantemente confrontando o autor, ele poderá concordar ou discordar do conteúdo do texto, podendo ainda buscar novas hipóteses e fontes de conhecimento do assunto.

O leitor deve constantemente buscar pelas fontes do texto, em certas práticas como o estudo e trabalho, um conteúdo indevido pode gerar grandes problemas. Por tanto e indispensável ao leitor o conhecimento geral do mundo, para poder ler de forma crítica analisando as fontes e conteúdo de forma imparcial e coerente. Deve-se comparar diferentes obras literárias, para assim criar sua própria identidade como leitor. (Smith. 1998)

Esta leitura crítica e muito importante, porém existem práticas de leituras onde essa criticidade pode ser menos operante. Em caso de leituras por entretenimento, de um livro de contos, por exemplo, a criticidade não e relevante, sendo a imaginação e o prazer pela leitura o ponto principal. (Rojo. 2002)

Pensando como educador, é importante gerarmos nos alunos o gosto pela leitura, primeiramente devem-se pensar conteúdos que sejam leituras de entretenimento, criando nos alunos a vontade de ler.

Para alcançarmos tal tarefa, é importante gerar no aluno a capacidade de apreciação e réplica. Isso é fazê-lo capaz de interpretar um texto discursivamente. Para tal e preciso ao se deparar com um texto indagar. Quem é o autor do texto? Qual a ideologia que ele assume e coloca em circulação? Como ele cria valores aos seus conteúdos? Esses valores são positivos ou negativos?

Todas essas indagações são necessárias para se gerar uma leitura crítica e cidadã. Se o leitor não tiver essa capacidade ele não e capaz de dialogar com o autor. Ele acaba por se tornar refém do texto.

A escola tem por obrigação ensinar ao aluno ler. Como podemos ver assegurado na LDB de 1996:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (LDB,9394/96 Art32.I).

Além de ensinar a ler, é necessário formar cidadãos plenos, o aluno deve ser visto como um sujeito individual, que possui seu próprio ritmo de aprendizagem.

A escola deve abandonar a metodologia de ensino tradicional, Paulo Freire citava a educação brasileira como "educação bancaria" como aqui já mencionamos. Porém podemos constatar que para formar leitores essa metodologia tem que ser revista pelos

educadores

É muito importante formar leitores que leem de forma crítica para se tornarem cidadãos plenos e intelectualmente ativos. A escola como instituição do saber, tem a obrigação de formar para o exercício da cidadania e não existe cidadania sem o acesso à informação.

Vamos analisar estre trecho dos parâmetros curriculares nacionais:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN.1997 p15).

Como podemos constatar ao longo deste estudo a escola tem papel fundamental na formação de novos leitores, devem-se formar leitores interessados que tenham vontade de ler e prazer na leitura.

Podemos refletir algumas estratégias de leituras aqui expostas, é papel de o educador gerar no aluno o gosto pela leitura, porém e essencial que seja uma leitura crítica e compreensiva do texto, fazendo com que o leitor possa dialogar com o autor durante o texto. A escola por tanto tem que oferecer mais do que o domínio de ler, pois ler sem compreensão de nada serve para formar leitores, e a leitura e a escrita são dimensões quase indissociáveis, e ambas devem ser ofertadas às crianças logo na educação infantil.

Inúmeros estudos apontam os benefícios da inserção precoce da criança na cultura do letramento, incentivando o contato da criança com o universo letrado já na primeira infância. Desde muito cedo, o ser humano já anseia descobrir o mundo e compreende-lo, e a leitura dá ao indivíduo autonomia para isso.

As palavras de Vygotski (1995, p. 201, tradução minha) vêm evidenciar essa percepção de que a aprendizagem da linguagem escrita pela criança deve representar uma necessidade dela:

[...] que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Unicamente, então, estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.

Ao compreender que a leitura deve começar a ser estimulada desde a primeira etapa da educação básica, é necessário que esteja evidente qual o objetivo e como fazer tal estímulo nesta etapa de educação, visto que o processo de alfabetização não deve se fazer presente na educação infantil.

Alguns dos objetivos esperados para o ensino da leitura na Educação Infantil, são citados no RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 131):

Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir de as outras pessoas, elaborar e responder perguntas;

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

Escutar textos lidos, apreciando a leitura pelo professor; d) Escolher os livros para ler e apreciar.

Outra estratégia para o trabalho da leitura na educação infantil, é a contação de histórias. Bamberger (1995, p. 24) define que "contar histórias em voz alta utilizando livros com gravuras é muito importante para a motivação da criança e o desenvolvimento de seu vocabulário". Contar uma história para a criança é a primeira estratégia a ser utilizada para que a criança comece a criar um vínculo afetivo com o ato de ler. Ainda de acordo com Bamberger (1988, p. 32) "A leitura suscita as necessidades de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias ideias e ter experiências intelectuais." Nesse sentido, Abramovich (1989, p. 17) afirma:

Ler histórias para criança, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos.

Compreender que a finalidade da leitura na educação infantil é o início da inserção do indivíduo na cultura escrita por meio do aumento de seu repertório é importante para que o processo de letramento não seja confundido com o processo de alfabetização, e a leitura alcance sua finalidade para esta etapa da educação básica.

Neste sentido, o professor tem papel fundamental no ensino da leitura, sendo o mediador nas diversas práticas de leitura

que ocorrem dentro da sala de aula, utilizando de diferentes recursos para realizar uma atividade de grande interesse e significativa para a criança.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorremos a história da educação brasileira podemos observar o desafio que é para o educador formar novos leitores. A escola e a educação básica são locais sociais de ensino e aprendizagem de conhecimentos gerados pela humanidade.

A escola tem o caráter formativo do indivíduo através de informação, indicação, regras, modelos, mas também e um local de formação do sujeito social. Pensando neste viés é indispensável rever o currículo e metodologia escolar.

Buscamos através deste estudo, servir de ajuda a todos os educadores que pretendem formar novos leitores. Abordando resumidamente a história da escola brasileira com o intuito de mudar gradativamente o cenário atual de leitores brasileiros.

O educador como agente transformador deve elaborar estratégias de acordo com cada aluno para formar novos leitores, deve-se abandonar a ideia de ensino autoritário onde o aluno só copia o que é emposto a ele.

Podemos concluir que a leitura é muito importante para a formação do leitor, porém é necessário criar estratégias para que esta leitura seja prazerosa por parte do educando. Pois se ele ler somente o que é obrigado para cumprir suas obrigações acadêmicas. Ao sair da escola ele irá se tornar um adulto que não lê, e consequentemente a escola irá falhar em sua missão principal que é formar cidadãos aptos para exercer a cidadania.

Concluímos então que não existe cidadania sem leitura, formar leitores é uma das tarefas mais difíceis por parte dos educadores, porém existem algumas estratégias aqui expostas, que podem provar que a leitura na formação de leitores é sim extremamente importante para a vida toda do indivíduo.

3 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito de leitura. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Historia / Ministério da Educação.

Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Vol. 2. Brasília, A Secretaria, 1998.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília:

MEC/SEF, 1998b, v. 3.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro:Record, 1998.

KLEIMAN, A. (1989a) Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: . (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

MARCUSCHI, L. A. (1996) Exercícios de compreensão ou compilação nos manuais de ensino de língua. Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC.

PATTO. M. H. S. (1993). A produção do fracasso escolar: Historias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz

ROJO, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs:

"Ler é melhor do que estudar". In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) Leitura e Escrita na Formação de Professores, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SERRÃO, J. V. História de Portugal: o despotismo iluminado (1750-1807). v. 6, Lisboa: Editorial Verbo, 1982.

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

SMITH, F. (1989) Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, M. (1998) Letramento - Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ícone: edi-

tora da Universidade de São Paulo, 1998a. p. 119-142.

_____. Uma Contribuição à Teoria do desenvolvimento da Psiquê Infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1998b. p. 59- 84.

IMPORTÂNCIA DE UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA NA ALFABETIZAÇÃO

MARLUCE BORGES DE BRITO

RESUMO:

Este presente trabalho propõe discutir a Importância de uma prática contextualizada na alfabetização através da perspectiva de atividades pedagógicas dos profissionais de educação fundamentadas em três pilares: conhecer, explorar e praticar as concepções, teorias e métodos de aprendizagem. Neste contexto, faz-se necessário um estudo preliminar sobre o significado de alfabetização com foco no processo histórico deste ensino no Brasil, assim como o surgimento do conceito de letramento. Enfim, nosso propósito é demonstrar como a prática contextualizada pode beneficiar processo ensino/aprendizagem, com o propósito realmente significativo. Evidentemente, no que diz respeito à cultura, a linguagem, as formas de comunicação humanas e ao regime de signos que rege esta comunicação.

Palavras-chave: Alfabetização; Contextualização; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT:

This present work proposes to discuss the Importance of a contextualized practice in literacy through the perspective of pedagogical activities of education professionals based on three pillars: knowing, exploring and practicing concepts, theories and learning methods. In this context, a preliminary study on the meaning of literacy is necessary, focusing on the historical process of this teaching in Brazil, as well as the emergence of the concept of literacy. Ultimately, our purpose is to demonstrate how contextualized practice can benefit the teaching/learning process, with a truly meaningful purpose. Evidently, with regard to culture, language, forms of human communication and the regime of signs that govern this communication.

Keywords: Literacy; Contextualization; Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo com o tema Importância de uma prática contextualizada na alfabetização envolve a perspectiva de atividades pedagógicas dos profissionais de educação fundamentadas em três pilares: conhecer, explorar e praticar as concepções, teorias e métodos de aprendizagem, observados durante atuação como supervisora de ensino. Nesse período, verificou-se melhoria de desempenho e interesse dos alunos quando ocorre o entendimento de como relacionar os estudos com a vida cotidiana.

Ao entrar na pré-escola a criança aprende de forma lúdica, brinca, canta, dança e faz a rotina escolar ser atraente, portanto, na alfabetização inicial, o educando chega com muitas perguntas e com "sede" de aprender. Nota-se a importância de responder os questionamentos para que o tempo não desestimule essa curiosidade infantil. No entanto, a rotina alegre e atraente da pré-escola muda ao entrar na alfabetização, normalmente, neste período a escola se torna cansativa desinteressante com métodos arcaicos de alfabetização ocorrendo o desinteresse do aluno.

A didática na sala de aula deve ser baseada em teorias e práticas que norteiam o educando, por isso deve-se compreender e conhecer o aluno e a partir disto atuar com os fundamentos necessários para a melhoria desta aprendizagem. Estimular este aluno através da realidade em que ele está inserido, utilizando a sua experiência de vida faz com que o conhecimento seja atraente e um agente facilitador da aprendizagem.

Devido às dificuldades de alguns profissionais em compreender o que é uma aula contextualizada, como ministrar e onde encontrar exemplos desta didática de ensino, esta pesquisa se justifica ao demonstrar, esclarecer e reunir estas práticas, seguindo paradigmas teóricos da pedagoga especialista em Alfabetização Magda Soares, do Educador Paulo Freire e do Psicólogo Lev Vygotsky. A elaboração deste trabalho foi desenvolvida em caráter exploratório e explicativo, utilizando procedimentos qualitativos. Nesse contexto a pesquisa cientifica fez necessária para esclarecer e trazer à tona a importância da contextualização.

Finalmente, o leitor encontrará neste texto acadêmico, em primeiro lugar, as teorias, concepções e métodos de aprendizagem os quais são possíveis compreender, auxiliar e perceber que a contextualização no processo de alfabetização é importante. Assim sendo, é relevante refletir que a prática contextualizada facilita o processo ensino aprendizagem, com o propósito realmente significativo tendo em vista à cultura, a linguagem, as formas de comunicação humanas entre outras.

2. MÉTODOS DA ALFABETIZAÇÃO

Esse estudo explicitou o que é alfabetização e Letramento e o decorrer de sua história no Brasil com a linha do tempo do ensino da alfabetização. Após este contex-

to para melhorar a compreensão do que é e como é uma prática contextualizada de ensino, precisa-se falar antes dos métodos e das práticas de ensino da alfabetização no Brasil. Método é a forma que o professor conduz a sua aula, a maneira que ele ensina. Segundo Correa e Salch (2007, p10):

"A palavra método tem sua origem no grego métodos e diz respeito a caminho para chegar a um objetivo. Num sentido mais geral, refere-se a modo de agir, maneira de proceder, meio; em sentido mais específico, refere-se a planejamento de uma série de operações que se devem efetivar, prevendo inclusive erros estáveis, para se chegar a determinado fim."

Por sabermos que a criança tem a sua singularidade e individualidade sabemos que não existe uma fórmula pronta para aprendizagem e um método certo ou errado e sim o método que é adequado para determinada criança, comunidade e turma. O professor conhece os métodos e pesquisa qual melhor se adapta a realidade do aluno/ turma, pois este aprofundamento do processo de ensino facilita a aprendizagem do educando. Segundo Soares 2019:

"... não se trata de um só método. São campos de conhecimento que o professor deve conhecer bem para saber como agir para transformar esse conhecimento em um objeto do qual o aluno possa se apropriar. "

• Método Sintético

Um dos métodos mais antigos e utilizados nas famosas cartilhas de alfabetização. O método sintético utiliza relação entre som e grafia, oral e escrito.

Um ensino inicia de uma parte para o todo. Pode-se dividir este método em: Alfabético, fônico e silábico. É um sistema progressivo e sequencial não inicia uma nova etapa sem ter aprendido totalmente a anterior. Neste contexto o letramento é utilizado em sons conhecidos pelo educando e as letras do alfabeto são relacionados com imagens conhecidas pela turma.

• Método Alfabético

Este método também conhecido como soletração. Método utilizando a memorização das letras do alfabeto. Este método normalmente não se utiliza a contextualização principalmente porque não levam em consideração as informações que o aprendiz traz de fora da escola. Porém é possível mesclar e associar o conceito de memorização das letras soletrando com palavra conhecidas. Exemplo: A de amor, B de bola e assim por diante.

• Método Fônico

A relação do som com a grafia é utilizada para ensinar. Inicia-se com os sons das vogais e depois sons e formas das consoantes. A etapa que vogais e consoantes que juntas formam silabas e palavras são ensinadas posteriormente e gradativamente. O aprendiz conhece as letras através dos sons e associa as palavras iniciadas com este som. O "problema ou defeito "deste método é o fato que a língua portuguesa possuí palavras com o mesmo som (fala), porém com grafias diferentes: aço e asso e isso dificulta a aprendizagem, utilizando somente esta forma de ensinar.

Este método pode e deve ser perfeitamente mesclado com outras teorias e métodos de alfabetização utilizando outros métodos para suprir as pequenas deficiências provenientes do tipo de som /grafia causam. Não é necessário desvinculá-lo ao letramento e muito menos a contextualização. Ensinar com o som das letras através dos signos e significados torna a aprendizagem mais significantes, portanto, contextualizada.

• Método Silábico

O tão conhecido ba, be, bi, bo, bu iniciando com as silabas, o sujeito aprende como se as palavras fossem formadas a partir das sílabas. Apropria- se do fato que para pronunciar as palavras nos pronunciamos através das sílabas e não soletrando as letras. Ensina-se as sílabas fáceis e depois as mais complexas. A partir do conhecimento memorizado das sílabas constrói frases e posteriormente textos.

• Método analítico

A ensinado através de frases. O sujeito compreende através do todo, entende o sentido das frases ou pequenos textos para aprender a escrever e a ler. O Método se divide em Palavração, Setenciação e Global ou Contos e historietas.

• Palavração

Inicia-se da palavra, acompanhada a uma imagem. Se constrói frases a partir da palavra como neste artigo fala-se de letramento e contextualização a palavra escolhida é uma palavra já conhecida pela turma de preferência uma palavra muito utilizada pelos alunos / grupo. Este foi o método utilizado por Paulo Freire a alfabetizar jovens e adultos.

• Setenciação

Este aprendizado é feito com uma frase/ sentença. Na contextualização uma frase criada pela turma, uma frase dentro da área de interesse e conhecimento do educando e esmiuçada palavra por palavra até chegar nas silabas.

• Global ou Contos e historietas

Neste método é construído textos junto e de interesse do educando. Um texto sequencial com início, meio e fim. Realça-se que o professor não deve se ater a nenhum método e sim conhecer os métodos e como o educando desenvolve o conhecimento Magda Soares (2019) afirma: "a questão não é qual método utilizar a questão é alfabetizar com método." O método Global coloca o professor como mediador da aprendizagem, visto que, ele enfatiza a importância do conhecimento que o professor deve ter sobre os métodos de ensino somado ao poder de decisão que o educador tem, ao escolher qual é melhor método utilizar conforme as características da turma/aluno.

2.1 CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM

Para ensinar e mediar o conhecimento, o professor deve estar a par de métodos e teorias de aprendizagem para escolher quais encaixam na realidade do aluno/ turma. Foi dito quais porque necessariamente será uma teoria utilizada na pratica, o estudo demonstra que as teorias foram evoluindo e não é preciso desassocia-las.

Pode-se observar três modalidades gerais na teoria de aprendizagem:

cognitiva, afetiva e psicomotora. A cognitiva é o processo de informações de estilos de comportamento. O conhecimento uma construção continua. O processo educacional se dá a partir de desenvolvimento e conhecimento. Na afetiva resulta de experiências e sinais internos como por exemplo ansiedade, nervoso e prazer, por fim, a psicomotora resposta muscular após capacitação e exercício.

As concepções de aprendizagem têm como objetivo entender ou explicar como desenvolve o aprendizado do ser humano. As concepções são:

Ambientalistas, Inatista e a Interacionista. A concepção ambientalista atribui o meio ambiente à formação do desenvolvimento do homem, o meio ambiente estimula o indivíduo a desenvolver. A Inatista ao contrário da Ambientalista, o ambiente deve interferir o menos possível no processo de envolvimento, para esta concepção o indivíduo já nasce com as características para se desenvolver: e para finalizar a última concepção é a Interacionista o indivíduo aprende devido a uma troca com meio ambiente em que vive e suas características intrínseca biológicas de cada um, o conhecimento ocorre ao longo de sua vida.

As três modalidades e as concepções de aprendizagem influenciaram teorias que serão citadas no decorrer deste estudo. Algumas destas teorias viraram prática nas escolas do Brasil no transcorrer dos tempos e contribui com a prática de ensino. Verificar-se-á que algumas teorias são utilizadas juntas com o objetivo de melhor desenvolver o processo de ensino e qual delas, mas se encaixa com uma prática contextualizadas, já que a contextualização faz parte da pratica escolar e está pratica é formada por essas teorias.

Algumas destas teorias de aprendizagem são Comportamentalista, Humanistas, Significativa e as Teorias Psicogenética: o construtivismo baseado nas ideias de Piaget (Epistemologia genética), construtivista Sócio histórica Cultural fundamentada nas ideias de Vygotsky e Walton (psicologia Genética)

2.2 TEORIA COMPORTAMENTALISTA (BEHAVIORISTA)

O percursor desta teoria foi o norte americano John B. Watson. Para esta teoria o indivíduo aprende quando recebe ofertas. A aprendizagem é através de estímulos, desconsiderando os aspectos internos que ocorrem, centrando-se no comportamento observável. O conhecimento vem através das experiências, o comportamento é estruturado indutivamente. Estímulos e resposta são o ponto de partida para a ciência do comportamento. Conforme Keller (apud MOREIRA, 1999, p. 33)

O comportamento operante "inclui todos os movimentos de um organismo dos quais se possa dizer que, em algum momento, têm um efeito sobre ou fazem algo ao mundo em redor. O comportamento opera sobre o mundo, por assim dizer, quer direta, quer indiretamente".

Com esta perspectiva surgiu o conceito de reforço referente ao comportamento. O condicionamento através do reforço positivo e negativo a pessoa terá comportamentos corretos. O reforço positivo é um estimulo devido comportamento considerado correto, exemplo recompensa. O Reforço negativo também é um estimulo para que o comportamento considerado incorreto não ocorra novamente, exemplo o famoso castigo.

O papel do professor neste processo e a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino aprendizagem possibilitando o controle da aprendizagem. Esta abordagem considera que o indivíduo aprende através do controle e manipulação. Na educação por volta da década de 70, a tendência tecnicista utilizou a aprendizagem comportamentalista através de uma aprendizagem por condicionamento. Pode-se resumir o Behaviorismo conforme afirmação de Furlan (2007) "No behaviorismo a aprendizagem é exibir o comportamento apropriado."

2.3. HUMANISTA

Nesta teoria a educação é centrada no estudante. O papel do professor é de facilitador da autoaprendizagem não existe relação de poder. Deve existir confiança surgindo uma relação de empatia. A capacidade de se desenvolver se torna através das necessidades internas e das necessidades que se vive ao longo da vida, associado aos desejos deste indivíduo. Seus principais teóricos foi Abraham Maslow e Carls Rogers. Maslow é considerado um dos grandes teóricos da motivação e Rogers enfatiza a liberdade do indivíduo de acordo com sua personalidade e suas experiências. O ser humano está em uma procura continua de realização. O contraponto com o behaviorismo e que na Teoria Humanista o desenvolvimento é livre e espontâneo não é condicionado e não direcionado. O indivíduo tem liberdade para se desenvolver de acordo com sua necessidade. Para Carl Rogers a aprendizagem é cognitiva, afetiva e psicomotora. A frase de Rogers (2009) resume esta teoria "Sinto-me mais feliz simplesmente por ser eu mesmo e deixar os outros serem eles mesmos"

2.4. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa trazida por Ausubel o aluno aprende uma nova informação quando ele relaciona a informação antiga com a nova. A informação nova ancora no conhecimento preexistente tornando o conhecimento integrado. Segundo próprio Ausubel (1978, apud NADAL,2007, p.99)

A aquisição de novos significados pressupõe uma disposição para aprendizagem significativa e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa (isto é uma tarefa que pode ser relacionada de modo não arbitrário e substancial aquilo que o aprendiz já conhece) parte continuum aprendizagem mecânica versus aprendizagem significativa e distinta do continuum recepção versus descoberta. O conteúdo pode ser aplicado de duas formas de aprendizagem por recepção o professor apresenta este conceito pronto e na aprendizagem por descoberta o aluno vai descobrindo fazendo a ligação entre as informações anteriores e as novas descobertas esta condição do conhecimento pode ser através das experiências dos alunos. O professor ao iniciar um conteúdo deve utilizar pontes cognitivas, conteúdos introdutores que farão a ligação entre o conteúdo novo e o conteúdo já adquirido pelo estudante. De acordo com esta teoria o professor deve ensinar através de analogias, comparações, criar hipóteses em que o aluno construa seu conhecimento, compreendendo o todo de forma significativa.

2.5. TEORIA MONTESSORIANA

Montessori defende o aprendizado através do cotidiano. Interacionista e expirada em Roussel para ela as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender no seu tempo. Disponibiliza materiais lúdicos e de uso cotidiano, o material mais conhecido é o material dourado. O exercício principal é escolher, escolher o que estudar. A principal característica é dar autonomia a criança para que ela possa desenvolver plenamente, uma visão mais humana com as crianças. A criança é o centro da aprendizagem a função do professor não é de influenciar é de observação e quando a criança pede ajuda ele está pronto a atendê-la. Montessori divide em etapas os processos de desenvolvimento infantil a quem ela nomeia de períodos sensíveis que poder ser temporais, imperceptíveis, as vezes se sobrepõe e predispõe a criança a uma reação espontânea. As essas etapas ela chama de: Pequena infância (0 a 3 anos), grande infância (6a 12 anos) e adolescência (12 aos 18 anos). Pequena Infância: Forte sensibilidade a percepção vocal e aos movimentos segundo MONTESSORI (sd.p.10)

2.6. TEORIAS PSICOGENÉTICAS

Estas teorias são o foco deste artigo já que a partir delas a prática pedagógica contextualizada surgi com mais força, acrescentando a teoria de Montessori. O que significa psicogênese? Psicogênese é a ciência que se dedica ao estudo do desenvolvimento das funções da mente que servem ou explicam alguma informação que atue no comportamento da psicologia infantil auxiliando a resolver os problemas psicológicos gerais.

2.7. EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Esta teoria surgiu com o psicólogo, filósofo e biólogo Jean Piaget, um interacionista, porém por ser biólogo, Piaget considera o organismo importante para o desenvolvimento. Quanto mais a criança interagir com o meio em que ela vive mais ela se desenvolverá. Piaget acreditava que o conhecimento através do processo simultâneo de assimilação, assimila e entende as novas informações, e acomodação, organiza estas informações, possibilita o desenvolvimento físico e

Cria -se um ambiente lúdico onde a criança tem acesso a livros, revistas e estímulos para leitura e construção de textos, trabalha a criatividade e a imaginação. Nesta teoria, a contextualização estão lado a lado com a alfabetização e se torna um agente facilitador da aprendizagem.

2.8. SÓCIO HISTÓRICO CULTURAL OU SÓCIO INTERACIONISMO

Esta teoria surgiu com Vygotsky advogado e psicólogo que tinha em sua abordagem o aprendizado favorecido pelas relações sociais e culturais por isso a nomenclatura Sócio Histórico Cultural. Inspirado pelas ideias de Karl Marx ele entende que o ser humano é formado por suas relações sociais. Para Vygotsky, um autor interacionista, o desenvolvimento do indivíduo só é possível de acordo com o contexto social e histórico cultural. O Aprendizado ocorre de acordo com o contexto e por meio das relações sociais provocando o desenvolvimento. Os conceitos de funções psicológicas elementares são ações provocadas por instinto como beber e comer. As funções psicológicas superiores que ele deu maior ênfase são ações que existe a voluntariedade tomada de decisões, planejamento e imaginação. São funções que são aprendidas através das relações sociais com o outro.

O papel do professor na zona de desenvolvimento proximal é muito importante por que de acordo com pensador, o professor deve realizar intervenções pedagógicas para que o indivíduo desenvolva suas possibilidades, provocando avanços que não ocorreria espontaneamente. Observa-se que na zona de desenvolvimento potencial a pratica contextualizada de ensino está presente. De acordo com Vygotsky o indivíduo através de suas relações, interação e vivência aprende e se comunica, o indivíduo aprende e depois desenvolve. O professor terá sua prática dentro do contexto histórico e essa aprendizagem provocará avanços em seu desenvolvimento.

2.9. TEORIA FREIRIANA

Sua prática de ensino era ensinar o foco de interesse do educando utilizando a palavra geradora a partir da decodificação fonéticas destas palavras surgiam outras e ampliando o conhecimento de novas palavras. A palavra conhecida e escolhida pelo aluno é escrita e a partir daí surge o interesse e a descobertas do mundo das letras. Paulo Freire, um dos percussores do Brasil utilizando a contextualização na prática de ensino, mostrando a importância desta prática em números quando alfabetizou 300 adultos em 40 dias utilizando palavras dentro da realidade destes alunos.

O importante é esclarecer que independentemente de quais métodos serão utilizados para alfabetizar, a escola deve ter simetria com o desenvolvimento do aluno. Os estudantes passam de uma série/ano para outra sendo acompanhado pela equipe pedagógica vendo sua evolução desde da educação infantil até o terminó do ciclo de alfabetização. Para alfabetizar os professores devem ser coesos trabalhar em conjunto em prol de um ensino progressivo e com qualidade, seguir uma sequência de ensino.

2.10. O CONCEITO DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Esclarecido os métodos, pode-se explicar em poucas palavras finalmente o significado de uma aula contextualizada: Inserir o cotidiano do aluno fora da escola e sua vivencia para dentro da sala de aula.

Surge os questionamentos: Porque este contexto traz uma aprendizagem com mais qualidade de aprendizagem? O que torna o aluno de alfabetizado para alfabetizado e letrado? Qual a necessidade de uma aula contextualizada? De acordo com os autores Kato e Kawasaki (p.36)

“A necessidade da contextualização do ensino surgiu em um momento da educação formal no qual os conteúdos escolares eram apresentados de forma fragmentada e isolada, apartados de seus contextos de produção cientifica, educacional e social.”

Afirmar-se que o sujeito alfabetizado é aquele que identifica os códigos, ou seja, sabe ler e escrever já o sujeito alfabetizado e letrado é aquele que sabe como, onde e quando utilizar esses códigos em sua prática social. Portanto o sujeito letrado é aquele que aprendeu a utilizar o conhecimento de forma contextualizada abrangendo o próprio conhecimento, desenvolvendo a si próprio e ao seu redor. A alfabetização com letramento é a própria relação do educando com o conhecimento do mundo.

O sujeito letrado é aquele que identifica e interagi com o texto seja de quadrinhos, livro, jornal, charge, revista, comercial e etc. É essa interação que vira conhecimento. Utilizando a imaginação, a criatividade descobre-se um novo mundo de possibilidade de palavras e números. Posteriormente transformando o indivíduo em cidadão, justamente porque ele torna ciente dos seus deveres e direitos em sociedade. Um cidadão reflexivo porque ele aprende ao conviver e observar seus professores e colegas.

De acordo com Paulo Freire uma prática contextualizada auxilia a compreensão do aluno na aprendizagem porque o estudante passa a entender para que, por que ele está estudando aquele conteúdo e se torna agente do seu próprio conhecimento. A prática contextualizada é facilitadora à medida que o professor, conhece a realidade em que o educando está inserido e transforma isso dentro de sala de aula. O aluno compreende que ele está incluso nesta rotina de estudos, ele aprende e através disso constrói sua autonomia para novas descobertas, ou seja, o professor atinge seu maior objetivo que é ensinar.

O aluno só aprende no momento em que ele desperta o interesse pelo o que está sendo ministrado e principalmente quando ele entende que ele pode modificar sua rotina de vida positivamente após este aprendi-

zado. Segundo Martins (2002, p.36)

"O conteúdo, a teoria só adquirem significado se, vinculados à realidade existencial dos alunos, são voltados para solução dos problemas colocados pela prática social e capazes de fornecer um instrumental teórico e prático social e capazes de fornecer um instrumental teórico e prático que negue dialeticamente a prática social."

Na alfabetização, esta realidade social se torna ainda mais necessária à utilização do conhecimento prévio do aluno sendo utilizado na prática escolar torna a aprendizagem mais interessante já que quando criança ainda não tem consciência da necessidade de aprender a escrever. De acordo com Vygotsky (1998 p.99) "(...) as motivações da criança para aprender a escrever são muito fracas. A criança não sente qualquer necessidade disso e só tem uma vaga ideia da sua utilidade." Portanto, tornar esta aula interativa através do seu próprio conhecimento passa a ser necessário.

Para os adultos o processo de alfabetização vira um processo de autoconhecimento, um conhecimento da sociedade em que está inserido. Segundo Paulo Freire (p.26):

"Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima; estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. "

Com uma aula contextualizada, independente da aula ministrada, o estudante aprende já na alfabetização que ele é um cidadão.

O sujeito através da aula pode ser o agente transformador da sociedade em que vive se tornando um cidadão ciente dos seus deveres e direitos. O professor tem o poder de escolher se pode ministrar uma aula conteudista entre uma aula transformadora, envolvente e questionadora.

A aula contextualizada o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno formando um cidadão reflexivo. O educando aprende de forma diferenciada a razão do seu estudo e principalmente entende o que fazer com este conhecimento.

2.11. EXEMPLOS DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

Visto que o letramento não pode ser separado da alfabetização porque deve ser associado a escrita e a sua utilização na vida as práticas contextualizadas tornam-se fundamental para compreensão. Na alfabetização temos que continuar a ler histórias para os alunos, eles precisam imaginar e querer passar para o papel o

fruto da sua imaginação, a prática contextualizada aparece no momento em que o livro escolhido e de acordo com os desejos e situações vividas pelo estudante. Exemplo: Um livro sobre um menino que gosta de dançar, sobre uma menina que gosta de jogar futebol. Observa-se crianças com acesso à cultura (teatro, museus), livros paradidáticos, músicas e informação (jornais televisivos e revistas) adquirem maior vocabulário, ampliando seu conhecimento social e desenvolvendo com maior facilidade e agilidade sua aprendizagem.

O professor deve encontrar textos, histórias, curiosidades e reportagens e acordo com o interesse do educando. Exemplo: Uma reportagem sobre futebol, uma resenha sobre o filme – animação da época, um quadrinho da turma da Mônica ou desenho da Marvel. O mestre deve teatralizar dento da sala de aula: Fazer compras ao mercado, a feira, a ida ao cinema, ao shopping, ou seja, investigar qual o interesse da turma e encenar isso em sala.

Tornar a pratica da sala de aula mais interativa e participativa e fazer o aluno entender seu papel na sociedade oral e escrita. Ler texto aos alunos e fazer ele ler através das imagens de livros com textos é uma prática de letramento que tipo de texto escolher é a contextualização. Tornar a sala de aula um ambiente com letras, frases e números, mostrar como no nosso dia a dia, utilizamos as letras e números e nem notamos, isso é contextualização. Segundo Magda Soares: "A apropriação da linguagem não deve ser descontextualizada a ao planejarmos as ações pedagógicas para que as situações de aprendizagem sejam significativas e contextualizadas." A grande vantagem de uma aula contextualizada é o interesse do aluno dentro do processo de aprendizagem, tornando esta aprendizagem mais completa trazendo conhecimento do mundo para o educando;

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado teve como tema Importância de uma pratica contextualizada na alfabetização tendo como base os métodos, concepções e teorias de aprendizagem que auxiliam para uma prática de ensino qualitativa. Através das teorias da aprendizagem foi demonstrado que a prática pedagógica pode estimular ou desestimular o educando dependendo de como ela é exercida. Exemplificando: Na teoria de Montessori trazer objetos do dia a dia para dentro da sala de aula faz com que o estudante des-

cubra de forma concreta a relação estudo e mundo. Na teoria de Vygotsky descobrimos que a contextualização dar significado a aprendizagem.

Com os métodos de alfabetização independentemente de quais escolher, atenção que foi dito quais, porque pode e deve ser utilizado métodos mistos para dar conhecimento ao aluno, a aprendizagem se torna significativa porque atribui sentido. Após estes estudos de teorias e concepções foi demonstrado que o estimulo e a motivação que o professor proporciona através da prática contextualizada melhora o

desenvolvimento do aprendiz, responder os porquês das crianças através da contextualização torna a aula interessante. Com as concepções de aprendizagem identificou que a prática pedagógica sendo utilizada a vivência e experiência do aluno o rendimento escolar só melhora. Nesta pesquisa demonstra-se que o indivíduo letrado e aquele que lê além do que está escrito, porque a interpretação é fundamentada no contexto social em que o indivíduo está inserido

A utilização dos conceitos de alfabetização e letramento é atual e necessária, são conceitos diferenciados, principalmente, com o surgimento da linguagem digital, o indivíduo escreve e lê -alfabetização – mas nem sempre interpretam o que está subentendido ou as linguagens subliminares - letramento.

Conclui-se que a grande vantagem de uma aula contextualizada é o interesse do aluno dentro do processo de aprendizagem, tornando esta aprendizagem mais completa e significativa porque traz conhecimento do mundo para o educando transformando em um indivíduo letrado. É uma prática que pode ser utilizada em qualquer meio social, diminuindo a dicotomia socioeconômica, provocando uma melhora no processo de ensino da alfabetização com intuito de diminuir o índice - iletramento - analfabetismo no Brasil.

REFERENCIAS

FERRARO (FERRARI), A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.

52, p. 35-49, fev. 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Ed.2.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio 2003.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.

23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

KATO, D. S; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. Ciência & Educação, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

MONTESSORI, Maria. Mente absorvente. Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), s.d.

MÁRTINS, Pura Lucia Oliver. Didática Teórica Didática Prática: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

NADAL, Beatriz Gomes et al. Práticas pedagógicas nos anos iniciais: Concepção e Ação. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

OLIVEIRA, Julia et al. Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização: A Questão dos Métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (Ed.). Pensamento e Linguagem. 2. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 1998. Ed. Ridendo Castigat Mores.

BRINCAR E CANTAR – POR QUE É TÃO IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

MAYNARA CHAVES FERREIRA

RESUMO:

O presente artigo discorre sobre a importância da música e do canto nas brincadeiras na Educação Infantil. Sabemos que o cantar é uma habilidade nata no imaginário das crianças, que assim que nascem já utilizam os sons como principal forma de expressão para se comunicar e serem compreendidos. Ainda na primeira infância, as crianças cantam enquanto experienciam as diferentes interações e brincadeiras, que promovem o seu desenvolvimento durante todos os momentos. No entanto, é importante observar como a música pode transpor barreiras e dificuldades que possam estar presentes durante o percurso escolar, facilitando o processo de desenvolvimento cognitivo, mental, social e físico de cada ser humano. Em especial das crianças, que quando ingressam no espaço escolar, em especial na Educação Infantil, devem ser inseridas em contextos que utilizam o canto e a música como ferramenta de aprendizagem. As diferentes formas de propostas e interações envolvendo a educação musical devem acompanhar as crianças em todos os estágios da sua vida escolar. Iniciando-se ainda no berçário e perpassando todos os níveis de conhecimento até a formação completa do adolescente. Mas para que essas abordagens sejam realmente e especialmente eficazes é imprescindível que a música e o canto sejam utilizados nos espaços de forma planejada e intencional, de acordo com as necessidades e especificidades de cada grupo de alunos, pois por muito tempo foi observado o uso da música na escola nos momentos de festa, para entreter ou "passar o tempo" nas recreações. A música deve ser explorada como um forte recurso alinhado ao desenvolvimento de competências e habilidades. Neste cenário o professor inicia a sua abordagem, apresentando intencionalmente vários ritmos e estilos musicais para as crianças que após serem inseridas nesta rotina, passam a ser convidadas para o papel de protagonistas nas músicas, experimentando os timbres, tons e ritmos que podem produzir, bem como por experenciarem a construção e manuseio de instrumentos musicais de diferentes tamanhos, sons e origens. A rotina planejada pode potencializar a música como uma importante estratégia de inclusão, desenvolvimento social e cognitivo. E de resgate de tradições da nossa cultura e de outros povos, com o uso de cantigas e canções que vem passando de geração após geração, permitindo que milhares de crianças acessem outras culturas de forma rica e natural. Sobretudo, este estudo explora as possibilidades de alcance da música e do canto no desenvolvimento de crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Canto; Música; Musicalização; Inclusão;

ABSTRACT:

This article discusses the importance of music and singing in games in Early Childhood Education. We know that singing is an innate skill in the imagination of children, who as soon as they are born use sounds as their main form of expression to communicate and be understood. Even in early childhood, children sing while experiencing different interactions and games, which promote their development at all times. However, it is important to observe how music can overcome barriers and difficulties that may be present during the school career, facilitating the process of cognitive, mental, social and physical development of each human being. Especially for children, who, when they enter school, especially Early Childhood Education, must be placed in contexts that use singing and music as a learning tool. The different forms of proposals and interactions involving musical education must accompany children at all stages of their school life. Starting in nursery and covering all levels of knowledge until the complete training of the teenager. But for these approaches to be really and especially effective, it is essential that music and singing are used in spaces in a planned and intentional way, according to the needs and specificities of each group of students, as the use of music has been observed for a long time. music at school during parties, to entertain or "pass the time" during recreation. Music should be explored as a strong resource aligned with the development of skills and abilities. In this scenario, the teacher begins his approach, intentionally presenting various rhythms and musical styles to the children who, after being inserted into this routine, start to be invited to play the role of protagonists in the songs, experimenting with the timbres, tones and rhythms they can produce, as well as well as experiencing the construction and handling of musical instruments of different sizes, sounds and origins. A planned routine can enhance music as an important strategy for inclusion, social and cognitive development. And to rescue the traditions of our culture and other peoples, with the use of songs and songs that have been passed down from generation to generation, allowing thousands of children to access other cultures in a rich and natural way. Above all, this study explores the possibilities of music and singing in the development of young children.

Key- Words: Child education; Corner; Music; Musicalization; Inclusion;

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da nossa existência o canto se faz presente nas primeiras relações estabelecidas entre o ser humano e seus primeiros pares. Partindo das experiências do bebê, que sem saber como se comunicar efetivamente, usa o choro como sua principal ferramenta de comunicação, e por diversas vezes é acalentado pelo adulto mais próximo que o acolhe, embala em seus braços, o movimenta e canta. Esse canto compõe um cenário de acolhimento e acalento. O bebê reconhece aquele canto como uma agradável melodia para seus ouvidos e se acalma.

Durante todas as fases de crescimento e desenvolvimento da criança, a música e o cantar fixam aprendizagens significativas para cada fase. É balbuciando no ritmo da música que a criança começa a soltar o seu corpo criando movimentos e aguçando sua coordenação motora que agora quer bater palminhas e dançar. É cantando que a criança aprende o seu nome, os números e as cores em casa. Também, muitas vezes por assistir os vídeos musicais infantis, disponíveis nas plataformas de conteúdo gratuito da internet, a música se faz presente.

É utilizando a musicalização que a criança também compõe o seu enredo de memórias e brincadeiras. É no universo das cantigas de roda, brincadeiras cantadas, musicais e jogos de ritmo que a criança tem contato direto com a cultura do seu povo de forma lúdica no desenvolvimento infantil. Por partir dessas propostas, podemos explorar o imaginário e as fantasias da criança, não deixando de esquecer os conhecimentos inerentes nos costumes locais, que estão sempre presentes no contexto cultural e que muitas vezes são transmitidos de geração para geração por meio da oralidade.

Na educação infantil, com a devida intencionalidade, as músicas e as brincadeiras cantadas incorporam um significado ainda mais profundo no processo de aprendizagem da criança pronta para aprender de forma lúdica e divertida. O canto traz para a sala de aula a promoção de diversos ritmos musicais, que despertam a linguagem criativa, a sensibilidade, a memória e a concentração das crianças.

O uso da música nos anos pré-escolares também subsidia diversas competências que serão importantes para o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos do ensino fundamental. Observamos o desenvolvimento do raciocínio lógico, da oralidade e da movimentação corporal, presente no letramento e posteriormente no processo de alfabetização. A resposta aos estímulos sonoros representa, sobretudo, o fruto de um conhecimento adquirido através de um experiências vivenciadas de forma natural, social, cultural e espontânea no ambiente escolar. É necessário que o professor compreenda a necessidade do uso da linguagem musical, a partir dos pressupostos contidos no Currículo da cidade para a Educação Infantil, bem como nas diretrizes e instruções normativas que orientam esse trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Sabemos que a música e o canto são utilizados por diversas civilizações desde os primórdios da humanidade com os mais diversos objetivos, sendo um importante veículo histórico, cultural e emocional para os povos. E todos nós, individualmente, guardamos memórias da nossa infância, compostas por brincadeiras e músicas vivenciadas e que não são esquecidas por causa do seu valor afetivo. Por causa desse valor, esse patrimônio cultural é passado de geração após geração por meio das brincadeiras orais.

Sabemos que a música traz tons diferentes para a vida de todos. A música é capaz de moldar em nós o tempo vivido através das sensações que perpassamos no decorrer da vida. A música também permite experenciar as interações com a voz, os gestos, os movimentos corporais, as expressões e o ritmo. Dessa forma, a expressividade de uma criança é composta por meio dos estímulos musicais.

A música também é capaz de marcar e organizar os tempos nos territórios da escola, onde não há um lugar nem situação específica para cantar. Há a música para a hora da entrada, da saída, para a refeição, leitura, brincadeira e atividade. A música pode estar presente em todos os ambientes estruturando a rotina das crianças, que são convidadas a cantar. E por que não também brincar enquanto aprendem? Os sons e os ritmos são marcos temporais para as crianças inseridas nessa rotina.

A música é o melhor companheiro da criança na sua infância. Por diversas vezes, quando não sabe como dizer algo, a criança costuma se movimentar e cantar, utilizando as notas musicais como forma de expressão. As experiências vividas com a música criam experiências singulares e subjetivas nas crianças, onde cada criança acessa cada som a sua maneira. Em um mesmo ambiente, cada um acrescenta ao ritmo seu toque de imaginação, sua dinâmica corporal e suas interações com os pares presentes (Enquanto cantam, os pequenos se tocam, se movem, se afastam, brincam etc.). Cada criança também acrescenta a esse cenário sua música interior. Para que a Musicalização esteja presente como ferramenta pedagógica fundamental e eficaz no sistema

de aprendizagem de crianças pequenas, é necessário que a música e a ludicidade estejam sempre unidas em sala de aula. Pois quando falamos de Ludicidade, levamos em conta as expressões naturais da criança, que cria espontaneamente o seu mundo, seu repertório e conceitos importantes através da brincadeira. Então porque não brincar com a música criando uma situação que favorece o desenvolvimento do gosto musical, do ritmo, do prazer em ouvir, da atenção, socialização e da imaginação.

Levando em conta esse preceito, a música pode ser inserida no cotidiano da Educação Infantil também por meio de danças, histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras em que a

criança participe ativamente. A musicalização também contribui para a adaptação das crianças em idade escolar, haja vista que a música estabelece vínculos afetivos, o que pode possibilitar acalmar e acalentar os ouvintes. A música também compõe um ambiente agradável e convida as crianças a interagir entre si. Independente do desenvolvimento vocal de cada uma, todas podem cantar juntas.

A música e o canto na educação infantil apresentam para os pequenos a linguagem musical, e a partir desse contato é proporcionado a abertura de vários canais sensoriais que desenvolvem camadas cognitivas importantes para toda a vida. Logo, a música é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento de funcionalidades cerebrais essenciais para a formação do ser humano. Não é novidade que tratamentos médicos que utilizam a música como eixo central são utilizados há séculos para auxiliar nas fases de transição e desenvolvimento neurológico de pessoas de todas as idades.

O contato sistemático das crianças com a música é essencial na educação infantil, pois esse contato com a música antes dos cinco anos de idade desenvolve a área frontal do cérebro.

Essa região é responsável por várias funções cognitivas associadas, entre elas as emoções, raciocínio, a personalidade e o pensamento estruturado.

Dentro das vertentes contempladas pelo uso da música, observamos o desenvolvimento físico, pois é através da movimentação presente na música e na dança que a criança exercita a sua coordenação motora com diferentes possibilidades de movimentos. Sua musculatura, que está em fase de crescimento, é fortalecida, sua postura é melhorada, a criança passa a ter consciência do seu corpo e em paralelo a isso desenvolve a noção de espaço tão importante enquanto cresce.

O seu desenvolvimento psíquico também é contemplado, pois a criança tem a oportunidade de processar estímulos sonoros diferenciados, convertendo-os em informações armazenadas na memória. Também é possível se expressar livremente e se comunicar através do estímulo sonoro. Sobretudo, a música pode atuar diretamente no desenvolvimento mental das crianças, pois a estimula as sensações de bem-estar e o próprio sentir, permitindo a expressão das emoções e proporcionando o relaxamento e o alívio das tensões.

Não podemos deixar de destacar como a música e o canto auxiliam no desenvolvimento linguístico das crianças. Sabemos que a língua e a linguagem estão entre as principais ferramentas que utilizamos para a nossa vida em sociedade. O processo de desenvolvimento da linguagem oral passa por várias fases. A criança nasce aprendendo a utilizar a linguagem para se comunicar. Usa o choro, gestos, o balbucio e vai aperfeiçoando esse processo à medida que avança na aquisição de sua fala e passa a pronunciar fonemas cada vez mais elaborados.

O professor de educação infantil deve ser atuante nesse processo, enriquecendo e aprimorando a linguagem das crianças, criando situações de aprendizagem que ampliem o seu vocabulário. Nesta fase é comum observarmos crianças com desvios fonológicos, no entanto, a música e o canto permitem a exploração da potência vocal, a pronúncia e criação de fonemas importantes, bem como a reprodução de sons diferentes dos usados habitualmente.

Quando a criança canta, ela observa e analisa as mensagens verbais comumente observadas no mundo em que está inserida e assim amplia a sua visão linguística. A música se torna um recurso importante, assim como as vivências adquiridas por meio de histórias e do contato com o vocabulário familiar. Como nos descreve Brito (2003, p.43):

"O processo de aquisição da linguagem também facilita a comparação com a expressão musical: da fase de exploração vocal à etapa de reprodução, criação e

reconhecimento das primeiras letras daí à grafia de palavras, depois a frases e, enfim, à leitura e à escrita, existe um caminho que envolve a permanente reorganização de percepções, explorações de hipóteses, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento: a consciência em contínuo movimento. Isso ocorre também com a música."

Devemos considerar que a criança na educação infantil deve estar em contato com o maior número possível de possibilidades de aprendizagem e quanto mais estímulos linguísticos a criança vivencia, maior será a sua habilidade oral. Podemos dizer que

quanto mais contato a criança tiver com expressões musicais diferentes, maiores serão suas conquistas vocais. Isso ocorre porque na infância a criança possui a capacidade de entoar um número ampliado de sons, através do uso indiscriminado de palavras da sua língua materna, reproduzindo sons e ritmos, refrãos de músicas e explorando gestos sonoros.

Durante os momentos de canto, a criança é convidada a compartilhar a sua voz, seu instrumento vivo e único com os seus demais pares. Cada voz possui características singulares e a observação desses aspectos pode despertar a curiosidade das crianças. O professor pode utilizar este tema para estabelecer um diálogo com a criança acerca de como o som da voz de cada um é construído, levantando as possibilidades trazidas pelas próprias crianças.

A possibilidade de ampliação da nossa voz por meio do volume e da entonação vocal, também podem constituir dinâmicas interessantes para serem compartilhadas com as crianças. Todo esse processo só é possível após o professor convidar as crianças a conhecer sua própria voz, identificando os tons presentes nos sons que podemos produzir.

É importante que a criança compreenda que a voz é seu primeiro instrumento musical, e a partir do seu uso adequado podemos interagir e se comunicar com as pessoas ao nosso redor. Após a fixação desse conceito, o professor pode explorar corretamente as propriedades da música como altura, intensidade, tempo, ritmo e timbre.

O professor também pode orientar as crianças sobre a importância de ouvir atentamente para aprender a escutar os sons da melhor forma. O treino da escuta sensível nas crianças permite o desenvolvimento da sensibilidade auditiva, do uso correto do silêncio e da concentração.

A música também fornece respaldo para a organização de pensamentos internos presentes na criança. É cantando que a criança compreende as pausas necessárias para acompanhar o tempo da música, para seguir o ritmo e observar a movimentação que precisa coordenar com o corpo.

No processo de apresentar a Música e o canto de forma lúdica para as crianças, o professor deve diversificar as propostas planejadas neste sentido. Uma proposta interessante que pode ser aplicada na educação infantil é o incentivo e confecção de instrumentos musicais que podem ser produzidos a partir da exploração de materiais recicláveis simples como: garrafas pet, tampinhas, lacres, papelão, rolinho de papel higiênico, latinhas vazias e assim por diante. Quando a criança participa do processo de construção do seu instrumento musical desde o início - as crianças podem ser incentivadas a trazer ideias e apresentar suas preferências sobre os instrumentos que serão produzidos -, neste cenário, a mesma se sente pertencente ao processo de aprendizagem, tornando o processo de musicalização mais significativo.

Sabemos que os instrumentos musicais produzidos pelas crianças não irão possuir a mesma sonorização e potência dos instrumentos comercializados e habitualmente usados. Por isso, é necessário que além da prática de confeccionar e experenciar os instrumentos produzidos com materiais reciclados, sejam apresentados para as crianças os instrumentos musicais formais. Para que a criança tenha a vivência com o material, o som e a qualidade de um instrumento musical, é necessário que ela possa manusear o objeto com liberdade e autonomia. A experiência proporcionada por esta comparação permite a descoberta através da sensibilidade auditiva e manual.

Muitas músicas infantis e cantigas de roda presentes nas brincadeiras tradicionais trazem consigo a identidade cultural do nosso país. Em grande parte dos casos, há traços da influência europeia, africana e indígena, resultando em nossa cultura brasileira, única e singular. Apresentar e expor as crianças a essas experiências musicais possibilitam o acesso e o contato com a sua própria cultura, contribuindo para a formação da identidade cultural de cada um. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 28):

"A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imaginasse cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações."

A oferta de diferentes cantos na educação infantil aguça a sensibilidade auditiva das crianças para novos ritmos e tempos musicais diferentes do que pode ser habitual para a criança. Além de poder realizar

tudo o que o lúdico permite, seja na música, nas artes visuais, na brincadeira, na fantasia, na alegria, na imaginação, na criação, no respeito ou na expressão. Sabemos que cada criança já possui em si um comportamento sonoro espontâneo, muitas vezes atrelado as suas referências.

É comum observarmos crianças experimentando os sons que o seu próprio corpo é capaz de produzir, como o bater dos pés, o estalar de dedos, o som produzido pela possibilidade de movimentação de sua língua, e assim por diante. Esse comportamento denota como a necessidade de produzir música é inerente ao ser humano desde a infância. O professor, como mediador, pode ampliar essa experiência permitindo que cada criança compartilhe com os outros colegas de turma os movimentos que fez e os sons que descobriu. Essa prática, além de fortalecer os vínculos de amizade e cooperação entre as crianças, colabora para a construção da criatividade infantil que passa a compor música de forma natural.

É muito importante valorizar as produções musicais infantis, que partem da intuição e da naturalidade. Essa pode ser explorada por meio de práticas pedagógicas guiadas pelo professor a fim de potencializar as habilidades e competências das crianças na educação infantil. Para que os pequenos possam estar inseridos em um espaço de investigação musical, o professor precisa pensar e organizar esses espaços com antecedência.

Neste contexto podemos utilizar a manipulação de objetos e estruturas sonoras que permitam a produção de diferentes sons e possibilidades, sejam objetos com finalidade própria para o ensino de música ou não. Isso deve acontecer não só em um espaço específico da escola para o ensino de música, mas principalmente nas salas de ensino regular.

A criança pode ser protagonista nas descobertas relacionadas ao som e a música. Nesse momento não buscamos qualquer tipo de perfeição excessiva relacionada ao tempo e o ritmo. Esse olhar perfeccionista pode bloquear o processo de evolução musical da criança, pois ela precisa contar com a possibilidade de brincar com os sons e com a liberdade de descobrir como fazer música. Entendemos que possíveis "erros" musicais nesse contexto contribuem para experiências interessantes, permitindo que as crianças possam experimentar os sons.

Esse tipo de improvisação também não deve estar atrelado a um ritmo musical específico. Ao contrário, o professor preocupado com a educação musical das crianças apresenta vários ritmos musicais diferentes para a turma, a fim de compor seu repertório cultural rico. Essa familiaridade será um recurso posterior valioso no processo de ensino aprendizagem.

É muito importante registrar as experiências musicais das crianças, para que elas possam assistir com seus familiares posteriormente, com o objetivo de compreender a importância das suas produções musicais. Dessa forma, é possível a criança compreender que pode desfrutar da música que foi capaz de produzir à sua maneira.

A brincadeira com o canto e a música contagia o ambiente com o entusiasmo e a alegria natural do movimento. Convidando todos ao redor a entrar na brincadeira, no momento da movimentação não há certo ou errado para a liberdade que a expressão corporal proporciona para as crianças. Neste sentido, o canto e a música tornam-se uma importante ferramenta de inclusão na sala de aula, pois alcança a todos em um movimento colaborativo na brincadeira.

Estevão (2002, p. 33) argumenta que:

"A música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamento ou inibição, para isso é preciso aliar música e movimento, como exemplo, atividades de dança que podem contribuir para a adaptação dessas crianças em seu meio escolar."

As cantigas não devem se limitar a uma faixa etária especifica, todos devem brincar e serem incluídos. O lúdico presente nas brincadeiras musicais une as crianças que estão em diferentes fases de desenvolvimento ou que tenham diferentes tipos de limitações motoras. O momento da brincadeira é um momento de pertencimento, onde a criança se comunica utilizando o corpo como seu principal instrumento.

O papel dos professores envolvidos no processo também consiste em apresentar para as crianças diferentes músicas e canções brincantes, compondo um vasto repertório para as crianças. É importante que o professor explore com as crianças as informações contidas nas letras das músicas, proporcionando um momento de exploração, descoberta e composição do imaginário infantil. As brincadeiras cantadas permitem que as crianças representem muitos papéis. É cantando e dançando que eles se tornam príncipes, princesas, super-heróis, animais e até mesmo objetos inanimados. Em seu artigo, Nogueira (2004, p. 6) afirma:

"Ó ciranda-cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar', quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dado as mãos para muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado, cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, para cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma

queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga para saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele para quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: "sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o... (Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par". E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio para dançar junto com aquela que o havia escolhido... Quanta declaração de amor, quanto ciuminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos."

O professor como agente mediador do conhecimento deve estar pronto para acolher as experiências infantis por meio da escuta ativa, convidando as crianças a opinar sobre as escolhas musicais que faremos para compor nosso repertório de brincadeiras. Provocando nas crianças o interesse pela música e arte, com autonomia e criatividade. O papel do professor segue acompanhando todo esse percurso, registrando as vivências musicais por meio de fotos e vídeos. E compartilhando todo material com a comunidade escolar.

Enquanto as brincadeiras cantadas estão acontecendo o professor pode avaliar vários aspectos do desenvolvimento da criança. Alguns questionamentos são válidos para essa observação: A criança consegue ocupar o espaço com autonomia e independência? Consegue se movimentar bem? Pula, corre, salta, se arrasta e controla tranquilamente seus movimentos?

Tem consciência do seu corpo? Usa a imaginação durante a brincadeira? Consegue se concentrar e compreende o enredo da música infantil? Faz uso de improvisação com facilidade? Como se compõe seu pensamento musical?

A verdade é que a música e o canto na Educação Infantil atendem a necessidades que precisam ser compreendidas e pensadas para essa fase tão importante do desenvolvimento pré-escolar. Para exemplificar, podem ser citados o desenvolvimento vocal, o tonal, o corporal, a necessidade de expressar-se, e sobretudo a capacidade de organizar-se nos espaços em que ocupa e se comunicar com seus pares.

Sobre essa última competência citada, é importante destacar o papel que os relacionamentos ocupam no desenvolvimento humano desde os primórdios da humanidade, quando passamos a nos relacionar para sobreviver no mundo e perpetuar a vida humana. Esse contexto de comunicação complexa que observamos na história nos diferenciou de outras espécies até o dia de hoje. No entanto, o desenvolvimento da comunicação eficiente desde a infância não é uma prática inerente ao ser humano. Ela precisa ser estimulada desde a infância, pois a criança que canta e se observa em diferentes contextos musicais tem o seu pensamento ampliado de diversas maneiras que observaremos neste artigo.

O contato com a cultura que a musicalização nos permite alcançar amplia o universo da criança, por isso é importante refletirmos não só na escuta de músicas no cotidiano escolar, mas também no estímulo ao canto e ao protagonismo. Observamos que a sociedade moderna vem passando por diferentes mudanças, principalmente relacionadas a tecnologia, onde a criança tem acesso as telas cada vez mais cedo e com isso o acesso a sobrecarga de informações prontas.

Diante desse cenário, precisamos refletir sobre como o pensamento e o conhecimento da criança estão sendo compostos. A escola vem para tentar suprir, de alguma forma, os diferentes malefícios causados em uma geração que não tem seu repertório musical estimulado com protagonismo. Nesse sentido, a música tem o poder de acessar um território do saber diferente, que partilha cultura e estimula a criança a participar com sua própria voz e seu próprio corpo.

É importante ressaltar as realidades da sala de aula no mundo todo no que diz respeito ao acolhimento de diferentes transtornos e deficiências em sala de aula. Temos um número grande de crianças na rede com necessidades especificas que precisam de um olhar atento do educador. O professor como mediador do conhecimento na escola deve planejar a sua prática em torno de ações que visem o estabelecimento de equidade e igualdade de oportunidade para todos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de todas as crianças da mesma maneira. O que acontece é que muitas vezes o professor se depara com essa premissa e acaba encontrando um desafio diante da pluralidade de especificidades presente no contexto escolar.

Sabemos que a escola precisa estar apta para oferecer oportunidades de aprendizagem para todas as crianças e para que todas participem das suas situações de interesse com maior autonomia possível. Devemos de uma vez por todas quebrar o paradigma de que as crianças deficientes devem "ficar à parte", isoladas em determinadas instituições ou fora do convívio social, privando o contato com outras crianças de sua mesma faixa etária. Devemos repensar a inclusão para promovê-la de forma efetiva nos espaços, construindo o aprendizado de forma colaborativa com a participação de todas as pessoas, onde cada criança tenha a oportunidade de construir o seu aprendizado de acordo com os seus interesses e necessidades, através da troca, da interação e da experimentação. Sobre isso, devemos nos recordar do conto de Rubem Alves

(1998, p. 35-39):

"Os "normais" podem dizer simplesmente: "Sou igual a todos, portanto sou". É a igualdade que define o seu ser.

Mas os "portadores de deficiência"20 têm de fazer uma outra afirmação:

"Pugno, ergo sum –

luto, logo existo". [...] Há jardins feitos por atacado: basta comprar as plantas no Ceasa ou em Holambra. As plantas são produzidas em série, em terra cientificamente preparada. [...] Mas há os jardins das solidões, que florescem nas pedras. [...] As pessoas são assim também. Há os jardins produzidos em série. Parecem diferentes, mas são todos iguais, basta chamar um paisagista. E há aqueles que nenhum paisagista sabe fazer. Brotam da rudeza da pedra vulcânica com uma beleza que é só sua. [...] Gramanni, amigo rabequista. Rabeca é um violino portador de deficiência. Há muito violino fino sem deficiência que só desafina. Nas mãos do Gramanni uma rabeca feita de bambu, gigante, deficiente, toca Bach. Pois assim são as pessoas..."

Ao passo que avançamos na construção de um processo efetivo de inclusão, precisamos explorar a música e o canto como uma ferramenta importante nesse cenário. E difundir a música e todas habilidades e competências desenvolvidas através dela é sobretudo necessário em nosso país, onde por muitos anos, mesmo nos espaços de educação especial, as aulas de música não eram acessíveis a todos, mas sim apenas para um grupo seleto de pessoas. Para se acessar esse conhecimento era necessário custear as despesas de uma instituição de ensino especializado, onde poucos eram os trabalhos inclusivos que permitiam a atuação de pessoas com e sem deficiência no mesmo espaço.

Aos poucos observamos o avanço de programas pedagógicos que contemplam essa necessidade, sendo em aulas individuais ou coletivas. No entanto, sabemos que dessa forma a acessibilidade musical ainda não contempla todas as pessoas. Por esse motivo é importante fomentarmos discussões a cerca da importância da acessibilidade musical nos espaços escolares regulares desde a infância, promovendo a pesquisa da temática entre os docentes, a ampliação dos materiais divulgados e subsidiando eventos que apoiem e divulguem as práticas pedagógicas possíveis através da música e do canto.

Hoje em dia, já observamos na rede professores que fazem uso de boas práticas musicais no seu dia a dia docente. É muito importante entender como esse movimento já acontece, quantos professores já tem a musicalização na sua rotina, bem como as suas necessidades relacionadas ao trabalho. Discutir sobre a música e a inclusão, bem como o seu impacto na aprendizagem nos permite criar estratégias pedagógicas para suprir as necessidades desse contexto, além de contribuir para o avanço na construção da biografia teórica nacional sobre o assunto, que ainda não é vasta, mas vem caminhando no decorrer dos anos.

A ampliação dos materiais e conteúdo sobre o assunto é de suma importância nesse processo, considerando a quantidade de salas de aulas em que devem ser alcançadas e a formação do professor para mediar essa prática com as crianças. Pois sabemos que o professor que os acompanha, em sua grande maioria domina os conhecimentos relacionados ao processo de ensino aprendizagem, mas não domina com profundidade questões metodológicas musicais.

Esse fato dificuldade a execução de estratégias metodológicas que utilizam a música visando resultados específicos como o desenvolvimento motor e emocional, bem como o avanço de aspectos relacionados às especificidades de cada transtorno, distúrbio ou deficiência. Esse estágio de conhecimento do professor só pode ser alcançado através de um estudo sistêmico da teoria e prática, por isso é muito importante oferecer subsídios já citados para a formação do professor.

O professor que busca se especializar em educação musical para oferecer esse conhecimento aos seus alunos com e sem deficiência precisará muitas vezes buscar essa formação através de estudos específicos de educação musical fora da rede. Isso se dá porque cursos com essa temática ainda não são comumente oferecidos como iniciativa da prefeitura para os profissionais que atendem as crianças nas salas regulares de ensino. É importante ressaltar que todo conteúdo teórico observado deve estar sendo alinhado com a prática e o exercício do professor com as suas crianças.

Sobre a importância da música e do canto no processo de ensino aprendizagem de crianças com transtorno, distúrbios e deficiências, é importante ressaltar que essa é necessária não somente por recomendação médica, na reabilitação ou terapia de situações ligadas a saúde.

A criança precisa ter a oportunidade de ter o seu contato com a música assegurado no seu dia a dia, com apoio, intervenção, material e mediação com profissionais capacitados para tanto.

Dentro desse cenário, para a garantia desse processo não podemos deixar de citar a necessidade da presença da família, que na situação ideal, também deve apresentar para a criança em casa ritmos e cantos diferentes, criando um cenário de familiarização e auxiliando no processo de autonomia física e emocional da criança com o contato

com a música.

É importante salientar que a música não deve ser apresentada às crianças apenas em momentos de recreação, onde não haverá nenhuma proposta dirigida, ou quando é necessário "alegrar o ambiente", prepará-los para o lanche ou ensaiar uma apresentação na escola. A presença da música nos contextos infantis deve ser considerada uma prática sistematizada e continuada, onde existe intencionalidade pedagógica e olhar atento do professor. Para haver a compreensão musical, as crianças precisam vivenciar atividades objetivas, diárias e com duração de no mínimo vinte minutos.

Para o educador que acompanha as crianças nesse contexto, é necessário o despertar de sua própria musicalidade para a partir daí despertar a musicalidade das crianças. Por exemplo, antes de apresentar os instrumentos musicais, é necessário que o professor desenvolva familiaridade com esses objetos. É necessário que se compreenda, em primeiro lugar, o que significa na prática os conceitos de som, altura, intensidade, duração e timbre para depois identificá-los junto as crianças. E sobretudo, é necessário compreender qual a linguagem musical que é agradável para as crianças. Logo, o papel do professor é fundamental para o estabelecimento da iniciação e do fazer musical contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando discorremos sobre a importância da música e do canto nas salas de Educação Infantil, entendemos que essa prática alcança conceitos amplos, que ultrapassam os campos culturais, sociais, afetivos, físicos, familiares e pedagógicos. Por esse motivo precisamos refletir sobre como essas práticas pedagógicas vem sendo promovidas também na educação infantil. Precisamos repensar os modelos e espaços em que a música está ausente, trazendo a música para transpor barreiras e abrir discussões relativas às iniciativas nessa temática.

Para conferir bases importantes para a educação musical de crianças pequenas, é necessário essencialmente que o professor manifeste a valorização da música e a importância que deve se dar as expressões musicais infantis. Neste sentido, o professor deve acompanhar e dar suporte com a música presente nas práticas pedagógicas de acordo com o desenvolvimento da criança que está passando a compreender o mundo com o seu imaginário de forma lúdica. Oferecer diferentes estímulos sonoros na sala de aula para estimular diferentes respostas, utilizando diferentes linguagens expressivas e ensinando a criança a compreender seus próprios impulsos musicais.

Devemos nos lembrar sempre da importância de ofertar oportunidades musicais como prática diária e com intencionalidade docente. É necessário propor a interação das crianças com os ritmos que as rodeiam e que muitas vezes passam despercebidos na rotina escolar, tendo sua observação atenta desperdiçada. O professor que incentiva a produção musical espontânea das crianças também deve compor aulas com objetivos planejados e pré-estabelecidos dentro do fazer musical, para contribuir em habilidades e competências específicas que sejam do interesse e necessidade da turma ou de um aluno em específico.

A música também proporciona o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar, seus resultados perpassam por todas as camadas do conhecimento. Quando a criança tem a presença efetiva da música e do canto, tem seu desenvolvimento corporal, linguístico, afetivo e mental trabalhados diariamente. As diferentes músicas que podem ocupar os espaços da sala de aula também podem trazer questionamentos e dar luz a questões que estimulam o diálogo entre as crianças e a formação do pensamento crítico.

A partir do exposto, compreendemos que a música e o canto são capazes de desenvolver experiências integrais nos espaços da escola e por esse motivo se tornam ferramentas riquíssimas na aquisição do conhecimento infantil. Sobretudo, é importante refletir nas escolhas de músicas que serão utilizados dentro de cada contexto, para que este seja de fato significativo. A escuta ativa das crianças é primordial no trabalho, no entanto requer clareza e cuidado, pois hoje em dia observamos músicas com milhares de visualizações no Youtube que se tornam famosas entre as crianças por esse motivo, mas que não se configuram como agentes facilitadores do desenvolvimento infantil.

Nem sempre as preferências das crianças serão a melhor escolha a ser apreciada na escola, haja vista que na idade pré-escolar a criança ainda não possui maturidade cognitiva para compreender o completo sentido das palavras e o significado de certas apologias negativas. Por isso o educador que media o conhecimento deve realizar uma curadoria cuidadosa do repertório musical que será apresentado à criança.

Sobre a música e o canto na Educação infantil, a instituição de ensino e o educador a frente da turma devem sempre rever as suas práticas a fim de aperfeiçoá-las. Conduzindo a aprendizagem de forma significativa e fundamentando o seu fazer no conhecimento teórico, na pesquisa e no seu exercício diário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOUREIRO, M; TATIT, A; BRINCADEI-

RAS CANTADAS DE LÁ PARA CÁ. SÃO PAULO. MELHORAMENTOS, 2019.

LOPES, H; BAETA ZILLE, J; MÚSICA E EDUCAÇÃO SÉRIE DIÁLOGOS COM O SOM. MINAS GERAIS. EDUEMG, 2015.

MELO, FABIANA; LÚDICO E MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. MINAS GERAIS. UNIASSELVI, 2011.

MATEIRO, TEREZA; ILARI, ROBERTA; PEDAGOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL. CURITIBA. ABDR, 2012.

BRITO, TECA. MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA. PEIROPÓLIS, 2013.

A INTEGRAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO

NATALY ANNE FRANCO REIS

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo mostrar as diversas mídias que podemos utilizar para o processo de ensino do letramento e da alfabetização. Foram realizados estudos teóricos que envolveram os principais autores Magda Soares, Moran, Ferreiro, Kenski, Magnani e Mercado, as principais ideias foram o uso das tecnologias dentro da sala de aula, a importância da escola apoiar, participar do processo de aprendizado, dar ferramentas necessárias para os professores poderem desenvolver uma boa aula, mostrar para o professor que ele é capaz de inovar os métodos de ensino, conduzindo a criança para o mundo letrado, tornado as aulas lúdica e mostrando a importância do aprender brincado usando as tecnologias sendo baseado no letramento e na alfabetização, usar a criatividade com as mídias incentivando a leitura e a escrita sendo significativa para o aprendizado.

E desta forma, fica evidente a importância da utilização das tecnologias para o processo da alfabetização letrando.

Palavras-chave: Letramento, alfabetização leitura, escrita, aprendizagem, professor, tecnologias.

INTRODUÇÃO

Desde a minha decisão de cursar pedagogia sempre me interessei por trabalhar com crianças. Eu já realizava trabalhos e eventos em festas infantis desde os meus 14 anos. Era encantador e acabava sendo uma diversão poder me envolver com as crianças, sendo sempre um trabalho muito gratificante que gerava muita aprendizagem.

Porém com os anos, o meu destino seguiu um rumo totalmente diferente, terminando o ensino médio, tive interesse em cursar Técnico em Radiologia Médica, conclui em 2006, mas não tive interesse e nem motivação em continuar na área.

Passado os anos comecei a pensar que deveria voltar a estudar novamente, conversei com meus pais e meu marido que me deram o apoio necessário e me matriculei no curso de Pedagogia na Unifai.

E hoje tenho a certeza que fiz a escolha certa. Estou com 24 anos, e o nascimento do meu filho Guilherme, foi a melhor coisa que me aconteceu, mesmo sendo uma gravidez inesperada e com muitas dificuldades encontradas. Graças a Deus, a minha família, meu marido e amigos vem me ajudando e dando forças para continuar nessa caminhada.

Contudo, tenho certeza que irei me realizar como mulher, mãe, esposa e filha e conquistar meus ideais.

A decisão sobre a escolha do tema, foi à busca por algo que eu realmente me envolvesse, algo que eu gosto e quero me aperfeiçoar na área, e tendo como um dos instrumentos de aula as mídias no processo ensino aprendizagem, tendo como alguns dos meus objetivos poder promover, organizar e participar de projetos e eventos direcionados para as crianças de todas as classes. Quero também especializar-se na área da alfabetização desenvolvendo um processo de ensino-aprendizado na educação infantil.

Como sabemos as tecnologias vêm se desenvolvendo rapidamente, e as crianças já nascem nesse mundo moderno (tecnológico), fazendo com que elas tenham mais curiosidades e interesses com esses recursos tecnológicos.

Mas, ao mesmo tempo em que isso é importante para os pequenos, por outro lado é ruim, pois as crianças acabam perdendo o encanto de ser crianças, brincar como crianças, perdem atividades de estímulo maior a motricidade, como por exemplo, a escrita e os movimentos corporais.

Por outro lado, desde muito cedo as crianças conseguem interpretar o enredo de um livro, mesmo sem saber ler, elas fazem isso intencionalmente por meio dos desenhos, figuras, filmes, músicas e brinquedos que estão em todo lugar, utilizando-se das mais diversas linguagens, sem que isso represente um problema na compreensão dessa criança.

As crianças aprendem a reconhecer as letras, os números com o uso das diversas mídias, aprendem a ler pequenas palavras, usam mais o raciocínio lógico, atenção e agilidade com as novas tecnologias.

Como exemplo, posso citar meu sobrinho Felipe que tem seis anos e está cursando o 2° ano do Ensino Fundamental I. Ele foi matriculado na escola com cinco anos diretamente no 1° ano sem passar pelo Ensino Infantil.

No início teve dificuldades com a escrita, não sabia pegar em um lápis de escrever, porém já reconhecia algumas letras e palavras. Felipe é muito inteligente e não se interessa por brincadeiras de crianças, ele até brinca, mas logo não quer mais inventa

alguma desculpa, dizendo: “estou cansado”. O seu interesse mesmo é ficar na internet jogando, se comunicando via redes sociais

Fico impressionada como ele esta progredindo na escrita e na leitura, a facilidade que tem em aprender e percebendo essa evolução tenho a certeza que as mídias ajudaram muito nessa progressão do ensino-aprendizagem.

Observando isso nele e em outras crianças, pude perceber que elas estão muito ligadas aos recursos tecnológicos.

Os educadores podem utilizar tais recursos como um dos instrumentos em sala de aula para a alfabetização. Podendo utilizar métodos de ensino de uma forma mais dinâmica, prática, menos cansativo fazendo as crianças interagirem de outros recursos, mas sem perderem o foco da alfabetização.

As diferentes mídias surgem como um novo instrumento para o educador alfabetizar integrando as novas formas de ensinar utilizando os recursos tecnológicos, é comum o educador desenvolver em sala de aula uma prática tradicional, apenas livros didáticos, cadernos, lápis e às vezes alguns filmes.

Para desenvolver uma prática pedagógica voltada para a integração das diversas mídias, o educador pode utilizar o conhecimento do aluno para o aperfeiçoamento e a prática, pois o aluno aprende-fazendo.

Porém na educação infantil ainda existe um tabu, em que alfabetizar letrando e utilizando de diversas mídias (multiletramento) ainda não vem sendo discutido, pois o foco esta voltado ainda na escrita impressa e manuscrita (coordenação motora).

As mídias na alfabetização são muito importantes para as crianças, ao invés de só utilizarem somente lápis e caderno, tivessem contato com esses recursos durante o processo da alfabetização.

É muito importante que o educador saiba transmitir e utilizar as mídias da melhor maneira no ensino-aprendizado, tendo métodos de prática de ensino para alfabetizar as crianças. E mostrar a elas que ser criança é saber brincar e aprender de várias maneiras, que ser criança é viver feliz.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

A palavra letramento surgiu em 1986 pela primeira vez no livro de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Nos dicionários é difícil encontrar o significado da palavra “letramento”, que é uma tradução da palavra inglesa literacy.

No livro “Letramento: um tema em três gêneros” de Magda Soares traz a tradução da seguinte forma: letra+ mento

Letra que significa forma portuguesa da palavra latina littera.

Mento sufixo resultado de uma ação. Sendo assim letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, segundo a autora.

Soares (2000, p.39) faz uma observação importante:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

Letrar não é somente aprender a ler e escrever, é conhecer outros meios de adquirir a leitura e a escrita. Letramento não é alfabetização, alfabetizar é ensinar um indivíduo analfabeto. Letramento é usar vários meios de comunicação no meio em que se vive exemplo: ler jornal, ler um logotipo, entre outros.

Soares (2002, p.47) define letramento e alfabetização da seguinte forma: “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. “Alfabetização é a ação de ensinar/ aprender a ler e escrever”.

Uma criança pode ser letrada mesmo que não seja alfabetizada, se essa criança tem hábito de pegar livros, acessos a diversas mídias ela poderá reconhecer pequenas palavras, ou se os pais lêem com frequência também será uma prática do letramento.

Já se essa criança é alfabetizada e não tiver hábitos de leitura e escrita, não será letrada, pois poderá ter um grau de dificuldades na aprendizagem.

A leitura e a escrita caminham juntas, o indivíduo que é alfabetizado nem sempre saberá ler ou escrever determinados textos, por exemplo: ler um bilhete é simples, mas ler um poema não é sinônimo de compreensão da leitura, e a escrita da mesma forma, escrever um bilhete é fácil, escrever uma carta já é mais complexo.

Pode-se concluir que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo da necessidade de cada pessoa ou cultura.

Aprender a ler e escrever não é tão fácil, como aprender a ter hábitos de leitura e escrita na vida social, as pessoas aprendem, mas nem sempre isso vira uma rotina de leitura e escrita.

Soares (2002, p.58) fala de condições para o letramento. A primeira condição é que a leitura e a escrita virem um hábito no ramo escolar, a segunda condição que nas

escolas haja materiais necessários para leitura.

Para o letramento são fundamentais diversos materiais para se criar hábitos de leitura e escrita, sendo utilizadas diversas mídias, tais como: acesso a internet, jornais, revistas, gibis, jogos educativos. As crianças precisam ter mais acesso às livrarias e bibliotecas, sendo preciso adquirir competências de prática de leitura e escrita de uma maneira prazerosa e não como obrigação.

A grande preocupação da maioria dos professores é ensinar a ler e escrever e esquecem o principal do contexto social em que os alunos estão inseridos, alfabetizar utilizando somente livros didáticos não é um dos meios mais fáceis e rápidos de se ensinar a ler e escrever deve-se usar outros tipos de recursos para a alfabetização, de uma forma sistemática e prática.

É importante destacar que os outros professores de outras áreas também trabalhem com o letramento cuja matéria dada, afirma Soares, pois não é só de responsabilidade do professor de alfabetização e sim de todos trabalharem em conjunto para que esse processo seja contínuo para a aprendizagem dos alunos.

Segundo Ferreiro (1999, p.42):

A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e cuja "aprendizagem" suporia o exercício de uma série de habilidades específicas.

As crianças da educação infantil incidentalmente já possuem um conhecimento das palavras adquirido no seu dia a dia, sendo assim deve-se continuar esse processo de aprendizagem na pré-escola, mesmo que elas sejam incapazes de compreender o significado dessas palavras.

O material didático deve ser escolhido com cuidado, as cartilhas, por exemplo, eram usadas igualmente para todos e o método era o mesmo, não tendo nenhuma prática de ensino (método) para que os alunos se interessassem a aprender a ler e escrever de forma prazerosa. Neste caso as crianças aprendiam de uma forma única, sem alternativas didáticas, de maneira enfadonha.

Hoje em dia as cartilhas foram descartadas e são utilizados os livros didáticos desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação) pelo programa PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), dando espaço para os educadores criarem e usufruírem dos livros utilizando seus métodos de ensino mais dinâmico e com novidades, assim os professores podem tornar as aulas mais práticas e com recursos diversificados no seu dia a dia.

Soares (2000, p. 60) faz algumas recomendações para que os professores trabalhem com alfabetização, "alfabetizar letrando sem descuidar da especificidade do processo de alfabetização, especificidade é ensinar a criança e ela aprender, o aluno precisa entender a tecnologia da alfabetização".

Para ela além do aluno aprender a ler e escrever ele precisa aprender outras técnicas, como segurar um lápis; escrever de cima para baixo e da esquerda para direita; escrever numa linha horizontal, sem subir ou descer. São técnicas que para uma pessoa letrada seja fácil, mas para os pequenos sejam mais complexos esses conceitos.

RECURSOS DIDÁTICOS USANDO AS TECNOLOGIAS

Usar as tecnologias como ferramenta didática para o letramento é uma maneira para o professor transmitir conhecimentos por meio de um método de ensino mais criativo e dinâmico. Isto pode facilitar o letramento e a alfabetização dos alunos fazendo com que eles participem das aulas, tornando um ambiente de ensino mais prático e prazeroso.

Segundo Sancho (1998, p. 41)

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias.

E para Moran (2007, p.90)

As tecnologias são meio, apoio, mas com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transforma-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação

De acordo com os autores é necessária a utilização das tecnologias dentro das escolas devido ao grande crescimento na sociedade, porém a escola deva estar preparada para o uso dessas ferramentas, fazendo com que os professores se capacitem e as utilizem para ministrar as aulas.

Assim, a escola deve propor aos professores propostas pedagógicas adequadas e bem estruturas sendo um diferencial para a alfabetização e podendo tornar o ensino com qualidade.

Em seu livro Moran (2007, p.91) fala de três etapas que as escolas costumam seguir depois de implantar as tecnologias para uma apropriação pedagógica adequada:

Tecnologias para fazer melhor o mesmo: ele fala que as tecnologias são utilizadas para melhorar o desempenho do que já existia de forma geral o administrativo, um complemento para os professores dar aula e para os alunos ferramenta de apoio à aprendizagem.

Tecnologias para mudanças parciais: ele fala do grande crescimento e o domínio tecnológico pedagógico que propiciam a criação de espaços e atividades novas dentro da escola.

Tecnologias para mudanças inovadoras: nessa terceira etapa as tecnologias começam a ser utilizadas para modificar novas formas de estudos.

Esses avanços tecnológicos para o letramento são fundamentais, pois intencionalmente os alunos aprendem a ler e escrever utilizando outros meios mais interativos.

Para Ferreiro (1993, p.51):

(...) percebe-se que o processo de leitura não provém somente da memorização, e sim um conhecimento de natureza conceitual; precisa compreender não só a sua representação, mas sua função social; deve compreender as várias nuances e funcionalidades da leitura; ler por ler, por prazer, para se informar, para criticar, estabelecer relações, para estudar, para entender algo, para escrever de maneira mais autônoma, para conversar, dentre outros.

O professor ao usar qualquer tipo de ferramenta tecnológica para alfabetização, é importante que ensine à criança a compreender também o sentido da palavra e os fundamentos da escrita, propiciando à compreensão de como esta sendo organizado o sistema de escrita.

Para Moran o domínio técnico-pedagógico é saber usar cada ferramenta do ponto de vista gerencial e didático, melhorando o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Moran (2007, p.90):

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico. Há um tempo grande entre, conhecer, utilizar e modificar processos.

Nesse mesmo sentindo e de acordo com o autor ao se utilizar esses recursos, é necessário que o educador faça um mapeamento das aulas, favorecendo um programa de aula bem estruturado e adequado para o processo do letramento alfabetizando com utilização das tecnologias. Sendo assim utilizar novos métodos e recursos que sejam úteis em sala de aula ou em outro ambiente fora da sala.

O professor deve antes montar as aulas com propostas pedagógicas e que a coordenação pedagógica também participe dessas mudanças no ensino-aprendizado, desta forma o professor pode desenvolver o conteúdo didático de acordo com a necessidade da classe, para o desenvolvimento integral das crianças no processo da alfabetização.

Ferreiro afirma (1995, p.12)

(...) aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando, aprende-se mais tentando produzir junto aos outros uma representação adequada para uma ou várias palavras, do que fazendo sozinho, exercícios de listas de palavras ou letras.

Desta forma podem-se criar métodos, propostas pedagógicas utilizando os recursos tecnológicos para o processo de alfabetização, fazendo com que as crianças construam juntos conhecimentos de leitura e escrita.

Com o uso das tecnologias temos diversos recursos didáticos para o processo da alfabetização, segue abaixo alguns exemplos (Figura 1, Figura 2, Figura 3):



Figura 1: Sopa de letras

O jogo sopa de letras tem por objetivo localizar as palavras solicitadas, o jogo exige atenção, agilidade e reflexo.

Por meio dos jogos on-line a criança aprende a ler intencionalmente, construindo um maior conhecimento de leitura e torna-se letrada. Os jogos estimulam o interesse e desenvolvem o raciocínio lógico, a atenção e a agilidade.

Deste modo, a criança cria uma hipótese de escrita e linguagem oral compreendendo que as letras correspondem às partes

das palavras diferenciando e associando o som com a palavra. Assim, a aprendizagem possibilita que a criança tenha um avanço quanto à leitura e escrita ampliando seu conhecimento no processo da alfabetização, além de aprender brincando.



Figura 2: Vídeo Alfabeto com Aline Barros

O objetivo do vídeo "Alfabeto" é estimular as percepções sensoriais, incentivando as crianças a conhecerem o alfabeto de uma maneira interativa e lúdica através do vídeo. Essas aulas devem ser sempre motivadas, despertando o interesse pelo alfabeto.

Existem diversos vídeos educativos que podemos trabalhar com as crianças como, por exemplo, os vídeos: "Abecedário da Xuxa" (Xuxa), "Alfabeto" (Aline Barros), "Boas Maneiras" (Turma da Mônica), "Aprenda Cantando – Alfabeto fácil" (Elizeu Batista) e "A Galinha Pintadinha". Pode-se trabalhar também com os filmes: "O Rei Leão", "A Bela e a Fera", "Os três porquinhos", entre outros contos infantis.

Os vídeos estimulam à percepção auditiva e visual, fazendo com que as crianças interajam com a música, com as imagens e os efeitos sonoros, por intermédio do vídeo as crianças aprendem a socializar e estabelecer a sonoridade da palavra com a imagem.



Figura 3: Microsoft Office Word

Editores de texto são muito úteis para o processo da alfabetização. O professor pode trabalhar com algum tema, por exemplo, "nome próprio e o das outras crianças", com o objetivo de que as crianças possam conhecer a escrita do seu nome e dos coleguinhas por meio de diferentes formas gráficas, podendo, assim, explorar as letras iniciais dos nomes e identificando outras palavras que também iniciem com a primeira letra do seu nome ou do colega. Desta forma, a criança também associa as letras com outras palavras encontradas, além de compreender melhor os conteúdos possibilitando um aprendizado diferenciado que propicia a ampliação do vocabulário.

O professor, ao usar quaisquer umas dessas tecnologias, deve estar preparado e ter habilidade para que o conhecimento seja assimilado de maneira plena. Além disso, a avaliação deve ser contínua e benéfica, dessa forma a aula terá qualidade e nela serão desenvolvido conteúdos ricos de informação para o avanço da alfabetização.

Silvia fala sobre a utilização da tecnologia na escola como parceira:

Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo a exclusão social ou a exclusão da cibercultura. (SILVIA, 2005)

Nos dias atuais é importantíssima essa parceria, mas para que essa parceria de certo, cabe a cada escola planejar e executar uma proposta pedagógica direcionada as novas tecnologias para o processo de alfabetização, tendo uma estrutura adequada para o uso dos alunos.

Segundo Maranhão (2007, p.18)

De acordo com Piaget, o desenvolvimento da inteligência está voltado para o equilíbrio; a inteligência é adaptação. O homem estaria sempre buscando uma melhor adaptação ao ambiente. Dessa forma podemos entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra.

Contudo, a adaptação é fundamental para estar incluindo as tecnologias para o processo da alfabetização letrando. Estar adaptando as novas tecnologias como recurso de alfabetização requer conhecimento, vontade e prazer. Desenvolver uma aula, mostrando a importância do aprender brincando é envolver as crianças para o aprendizado de forma lúdica, intencionalmente ensinar a ler e escrever usando ferramentas do dia a dia.

Desta forma, cabe ao professor e a escola, ensinar de forma lúdica, com conhecimento didático, propiciando para as crianças um mundo de possibilidades e conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de pesquisa "como as diferentes mídias podem favorecer uma aprendizagem efetiva e significativa na educação infantil?", através de diversas mídias disponíveis nas novas tecnologias, é possível transformar as aulas com mais recurso desenvolvendo um aprendizado favorável para a alfabetização, podendo usar técnicas de estudos com os alunos para o aprimoramento e conhecimento da leitura e escrita no processo da alfabetização e letramento que são adquiridos incidentalmente no cotidiano e durante as aulas, mostrando o sentindo da palavra e dos textos usando as novas tecnologias de forma lúdica.

Os principais teóricos que ajudaram na pesquisa foram entre alguns principais autores Magda Soares, Emilia Ferreiro, José Moran, Vani Kenski entre outros, que contribuíram para que eu pudesse mostrar a importância do uso das novas tecnologias para o processo do letramento e da alfabetização ficando evidente as técnicas e a diversidade que temos nas novas tecnologias.

De maneira geral, o trabalho mostrou a sua importância de utilizar as novas tecnologias durante as aulas para o processo do letramento e da alfabetização, buscando o prazer da leitura e da escrita de forma lúdica, onde os alunos podem e devem participar das aulas.

No trabalho fica evidente que o professor é o maior responsável por este processo, pois ele deve estar preparado, sempre atualizado e não ficar na mesma mesmice, é tornar o estudo onde possam ser utilizadas diversas mídias com toque especial, fazer com que as crianças sintam prazer em aprender brincando.

Desta forma, precisamos do professor alfabetizador consciente, aquele professor que saiba a importância de seu papel, aquele que ensina com carinho, dedicação, que gosta do que faz, assim fica evidente o seu trabalho e conhecimentos e o aprendizado das crianças.

Este trabalho contribui muito para mim, pois como educadora futura sei que posso utilizar diversos recursos para alfabetizar sem prejudicar as crianças, sei que devo estar sempre atualizada, e mostrar as crianças como é gostoso aprender independente das nossas dificuldades, devemos persistir em tudo na nossa vida, pois o mundo lá fora exige muito, e como educadora quero desenvolver minhas habilidades, quero me especializar e dar todo meu carinho, dedicação e força de vontade para alfabetizar cada criança deixando um pouquinho do meu amor e ensinar o processo da alfabetização sem deixar sequelas futuras para os meus alunos.

Todo professor deve buscar novidades para as aulas, tornando um momento de aprendizado agradável fazendo com que os alunos retornem as aulas com vontade de aprender mais e mais.

REFERÊNCIAS

BRITO, Glaucia da Silva Brito. Educação e novas tecnologias: Um re-pensar. Ivonélia da Purificação. 2.ed. ver.,atual e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2008. 139p.

FERNANDES, Elisângela. A tecnologia precisa estar presente na sala de aula. Educar para Crescer, São Paulo, 8 de fev. 2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestaoescolar/tecnologianaescola18016.shtml> acesso em: 29/06/11.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24°edição. Editora afiliada, 5ª reimpressao, São Paulo : Cortez, 1995- (Coleçoes Questoes da nossa época; v14)

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. A tecnologia no ensino: Implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1º edição, 2002. 165 p.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: novo ritmo da informação. Editora papirus, edição 2, p. 144, 2007

MAGNANI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. Coleção paradidática; Série educação. São Paulo: UNESP. 2004 – 133 p

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MERCADO, Luís Paulo Leopaldo. Novas Tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002. 210p.

MERCADO, Luís Paulo Leopaldo. No-

vas Tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002. 210p.

MERCADO, Luís Paulo Leopaldo. Vivências com aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2005. 176 p.

MeusJogosOnline.com. Disponível em: <http://www.meusjogosonline.com/jogar.asp ?id=17745&jogo=jogar+Ca%E7a+palavras+online> acesso em: 10/09/2011

Smart Kids. Disponível em: <http://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/alfabeto-em-flash.html> acesso em: 10/09/2011

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papiruis, 2°edição, 2007. 179 p. (Coleção Papirus Educação)

MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 13ª Ed, 2000. 179 p. (Coleção Papirus Educação)

PAIS, Luiz Carlos. Educação Escolar e as tecnologias da informática. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICARDO, Eleonora Jorge. Educação Corporativa e Educação a Distância.

Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm> acesso em: 25/07/2011.

SILVA, Andréia Lucia da; LIRA, Valéria Krykhtine. Letramento na Educação Infantil. Editora Papers, 2006. 87p

SOARES, Magda. Letramento - Um tema em tres generos. Autentica editora, 1° edição, 2000. 125p.

NAYARA RODRIGUES

RESUMO

Ao abordar a pluralidade cultural do Brasil, o professor deve promover no aluno o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra, assim para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então voltando a alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. Os professores terão de estar conscientes, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente. O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001), o professor deve "compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural".

Palavras-chave: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola, Empoderamento.

INTRODUÇÃO

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, deste modo o Brasil começando a ser colonizado por Portugal, muito de sua cultura também se estabelecia em nosso país e isso se misturava com as tribos indígenas que aqui já estavam. Com a vinda dos portugueses, junto chegou a religião entre muitas outras coisas como a sua comida típica e até mesmo o teatro, para quem não sabe o teatro foi trazido para o Brasil por Portugal. Como tal esta Diversidade é de fato uma realidade nas nossas escolas, e isso exige dos professores e da escola redobradas responsabilidades, no sentido de desenvolverem um trabalho interdisciplinar, com a finalidade de formar cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global e de interagir de modo construtivo com a Diferença. Mas como sabemos é na sala de aula que essa diversidade ganha maior visibilidade, visto que é um lugar de encontros, na qual cada Diversidade Cultural no Contexto Escolar 39/121 vez mais deparamos com existência de alunos com culturas e características heterogêneas. Realmente na escola atual, circulam e convergem diferentes culturas, cabendo também a esta ser produtora de Diversidade. Esta heterogeneidade deve, portanto, ser repensada, o que exige que na sala de aula se valorize o pluralismo, em detrimento de uma visão etnocêntrica do mundo, unicamente centrada nas culturas dominantes.

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. Com isso, há crescimento e fortalecimento do papel de todas na sociedade.

As reflexões feministas sobre o corpo nas esferas psicológica e social não desejam purgar esse discurso; ao contrário, elas particularmente foram responsáveis por conceber o corpo como foco relevante de tais discursos, com importantes implicações teóricas e efeitos sociais.

Mas, sem dúvida, o realinhamento do conhecimento do corpo, abre novas perspectivas para os estudos da formação da identidade da mulher. Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam como se tornam cada vez mais problemáticas.

DIVERSIDADE CULTURAL E SUA TRAJETÓRIA DENTRO DA EDUCAÇÃO

A diversidade cultural está cada vez mais patente nas escolas. Nelas encontramos adolescentes e crianças de diferentes meios socioculturais, com as suas potencialidades e especificidades diferenciadas. É um desafio que compete a todos nós adotarmos no sentido de caminharmos cada vez mais para uma sociedade em que sejam formados indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários conscientes dos seus direitos e deveres. Neste sentido ainda Perestrelo (200: 37) acrescenta que é impossível ignorar que "a nossa sala de aula, tem vindo a tornarem-se cada vez mais heterogêneas. Temos de reconhecer que estas diferentes pertenças são uma fonte de riqueza inesgotável".

Para Morgado (1999), "a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao

professor a ter em consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma Diversidade Cultural no Contexto Escolar 40/121 interdependente". Daí que não posso esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001), "numa sala de aula está presente uma complexa interação cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas na qual se conjugam diferentes eixos de classe social, de gênero ou de origem". Na perspectiva de Ramiro (2002:

48) o professor faz uma diferenciação pedagógica, "quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprias". Neste caso o professor terá que adotar estratégias que permita que cada aluno, aprenda determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características, que provém do seu saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Segundo Miranda (2004) uma das formas do professor fazer a gestão da diversidade na sala de aula é por meio de "formação de grupos heterogéneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula".

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a "aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza" Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

Isto porque entendemos que não se pode falar em educação multicultural, sem se especificar com clareza o multiculturalismo como movimento social, em que abriu o caminho para o campo educativo, para que hoje possamos nos inquietar pelo desejo de compreensão e busca de novas possibilidades pedagógicas, que nos permitam atuar numa perspectiva de respeito com a nossa rica diversidade cultural. Inicialmente surgiu desvinculado do sistema educativo, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros.

O eixo orientador do movimento é o combate ao racismo e as lutas pelos direitos civis. Diversidade Cultural no Contexto Escolar Gonçalves e Silva (1998), "situam o início desse movimento na primeira metade do século XX, com as lutas dos afro-descendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País".

Nesta perspectiva então o multiculturalismo aparece como um movimento legítimo, de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior desses países, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Tal movimento nos ensina que conceber e conviver com as diferenças requer o reconhecimento de que existem indivíduos e grupos distintos entre si, mas que não se anulam ou se excluem em termos de direitos iguais e de oportunidades que garantam a afirmação de suas identidades e dignidade humana.

A partir desses pressupostos, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (Mclaren, 2000; Souza Santos, 2003; Gonçalves e Silva, 2006; Hall, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem.

Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas.

Ainda Silva (2007) acrescenta que de uma forma ou de outra, "o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço". Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea penetrando os espaços de educação formal.

É neste sentido que segundo Moreira (2001), educação multicultural surge como um conceito que "permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a "superioridade" dos saberem gerais e universais sobre os saberes particulares e locais" É evidente o fato de que o debate acerca da educação multicultural tem proliferado muito na atualidade. O multiculturalismo vem ganhando dimensão na educação, e este fenômeno estão a ocorrer em muitos países, desafiando-os a fazer diversas alterações nas práticas educativas, como forma de dar respostas aos novos desafios da sociedade atual. Embora seja um termo ainda em construção no

nosso país.

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultura. Atualmente a escola, por se configurar como espaço legítimo na qual se dá o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se encontra a da diversidade cultural, racial, social. Portanto é necessário que haja um convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. Em função dessa realidade, a educação em geral e mais especificamente, a escola e os professores são encarados como "esperança de futuro", sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim um novo perfil de formação do cidadão. Segundo Fontoura (2005), um dos grandes objetivos da educação multicultural é o de "reformar as escolas de maneira que os estudantes de diferentes classes sociais e de diferentes grupos étnicos e raciais possam experimentar a igualdade e possam usufruir, homens e mulheres, de igualdade de oportunidades para o sucesso em educação"

Neste sentido nós entendemos que a educação multicultural é um movimento de reforma da educação, que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação do ambiente na escola de tal maneira que este reflita as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola. Deste modo, a educação multicultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática. Ferreira (2003) acrescenta ainda que um importante objetivo da educação multicultural é a de: ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa atividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades. A educação multicultural procura realizar os princípios democráticos da justiça social por meio de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo a reflexão ação que permita aos futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades. Rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade. Aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias. A educação multicultural deve ser encarada como um processo progressivo de mudança.

Ela por sua vez obriga a escola a mudar a sua organização administrativa e pedagógica, e a estruturar de modo a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos. Isso implica reajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interações entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos igualdade de circunstâncias educativas. Souta (1997) define a educação multicultural como "uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos".

Em suma, seja qual for a concepção adotada pelos diversos atores, nós entendemos que a educação multicultural, é uma questão fundamental no campo educativo, dado que nas escolas prevalece uma grande heterogeneidade cultural e étnica, devendo valorizar-se a diversidade cultural e o respeito pela diferença. Sugerimos, portanto, uma educação multicultural aberta a todas as formas de diferenças entre todos os grupos que se encontram na escola.

Antes de entrarmos no domínio educativo, gostaríamos em primeiro lugar analisar o termo intercultural. Atentando na própria palavra Intercultural, verificarmos que o prefixo Inter aponta para a ideia de interação, neste caso entre culturas, o que indica também a existência de uma relação entre os grupos, indivíduos e identidades. Relação essa que entendemos como uma construção e não como um dado adquirido. De acordo com Ferreira (2003), o interculturalíssimo refere: à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas.

Nesta mesma linha também Trindade (1999), salienta que o interculturalíssimo implica, "reciprocidade e partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalíssimo é uma atitude humanista que valoriza o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua". Nesta perspectiva nós entendemos que este contacto entre os indivíduos é fundamental, dado que cada um de nós somos portadores de fragmentos culturais, isto é, experiências de vida distintas que potenciam um conceito de cultura mais abrangente, podendo a partir daqui, promover o desenvolvimento de uma competência intercultural.

Por seu torno Candau (2006), acrescenta que o modelo intercultural refere-se à

"interação entre as várias culturas, reconhecendo o direito à diversidade e luta contra a discriminação e desigualdade social, defendendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas de diferentes grupos".

Diante disso então, o termo intercultural remete-nos para o diálogo e interação entre as culturas, que deve ocorrer numa abertura efetiva ao outro, dado que não se pode considerar que qualquer cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento. Portanto o diálogo entre os povos de diferentes culturas é o meio de possibilitar o enriquecimento mútuo. Entretanto o interculturalíssimo propõe, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto. Roque (2002) acrescenta que: o verdadeiro desafio cultural para o futuro da nossa sociedade, parece estar na criação de atitudes interculturais, em que as culturas não se limitam a uma convivência pacífica, mas interatuam umas nas outras, por meio do diálogo, do conhecimento mútuo, da abertura ao universal, sem prejuízo da originalidade própria.

De acordo com Vieira (1995), o interculturalíssimo propõe-se alcançar os seguintes objetivos:

Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;

Promover o diálogo entre as culturas;

Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário; Colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ecológicos.

Em suma, nós defendemos que para a prática de uma abordagem intercultural, o simples respeito e tolerância não se revelam suficientes. É preciso criar um verdadeiro diálogo, em que os conflitos sejam ultrapassados por meio de negociação. Com isso se origina uma dinâmica de criações novas e também de enriquecimento entre as culturas. De realçar também que a abordagem intercultural que aqui propomos não pode ser confundida com o modelo multicultural, isto porque, a abordagem intercultural acentua no processo de interação entre indivíduos e culturas. Ora bem, transpondo esta análise para o campo educativo, entendemos que a educação intercultural é uma forma diferente de tratar a Diversidade.

Ainda o mesmo autor acrescenta que, "a educação intercultural propõe que a pratica educativa situe as diferenças culturais como foco de reflexão e de indagação pedagógica". Entretanto pensar sobre a educação intercultural, significa refletir sobre a relação entre as diferentes culturas e a sua integração no espaço escolar.

Neste sentido a educação intercultural é uma educação para a alteridade, isto é, para entrar em contato com alguém que é simultaneamente diferente e semelhante. Neste caso o processo educativo tem que basear sobretudo numa pedagogia que promove a interação, a compreensão, o reconhecimento do outro e da sua diversidade, a tolerância e a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos.

É nesta linha de análise que entendemos a educação intercultural, como toda a formação que leva em conta a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido a educação intercultural aparece como uma forma de abordar a diversidade cultural, a partir de processo de interação entre as diversas culturas no contexto escolar. A nosso ver a educação intercultural centra essencialmente no diálogo e na convivência entre as diferentes pessoas, o que faz com que elas aprendam umas com as outras, tomando sempre como pressuposto que cada um de nós temos as nossas especificidades, mas podemos aproveitar dessas especificidades, e complementar uns aos outros.

Neste sentido o que propomos para âmbito escolar é que todos os agentes educativos criem dispositivos pedagógica que permitam uma convivência entre todos os parceiros educativos, e também aprender a negociar de uma forma pacífica os conflitos (encontros e desencontros de diferenças), promovendo uma aprendizagem cooperativa. Em suma o que pretendemos é que se faça da escola um lugar de encontro e de convivência entre culturas. Na qual exercício de uma verdadeira educação intercultural passe pelo contato que se proporciona ao aluno com um ambiente heterogêneo, pluricultural e pelo convívio com outras culturas.

O professor é um indivíduo que ensina, mas tem de perceber que não é só depositar o seu conhecimento numa determinada sala de aula, para que o seu papel seja bem desempenhado. Em contextos escolares multiculturais, a capacidade técnica bem como o domínio dos conteúdos e da metodologia por parte dos professores, é insuficiente. Para assegurarem uma educação efetiva dos estudantes de culturas diferentes, os professores terão de ser capazes de alterar e modificar estratégias de ensino que possam respeitar e desafiar alunos dos diversos grupos culturais, em ambientes educativos. Não é necessário pensar muito para lembrar de como os costumes no Rio Grande do Sul são diferentes dos costumes do Nordeste.

Dois estados de muita tradição que abrangem o mesmo território, e, ainda assim, de diferenças enormes nos costumes observados.

Assim, o Brasil, por ter essa imensa extensão territorial, compreende costumes diversos ao longo do país. Desde as diferen-

ças climáticas, como econômicas, sociais, gastronômicas e culturais. Os responsáveis principais por essa variada e enriquecida cultura está ligada às: Colonizações europeias a partir dos anos 1500; Migração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX; Escravos oriundos da África; População indígena nativa; Entretanto, uma educação sem fronteiras e que trabalhe no sentido de mitigar as diferenças existentes, não é tarefa fácil, requer preparo por parte do professor, uma vez que para lidar com as adversidades é necessário compreender como elas se manifestam e em que contexto.

Todavia o professor que acolhe seus alunos é um professor reflexivo, que percebe e respeita as diferenças de cada um, e constrói um ambiente de igualdade, e propicia uma segurança aos seus alunos, e isso refletirá em melhor e maior aprendizado.

O CALENDÁRIO ESCOLAR

Nestes tempos de crescentes ameaças de retrocessos e do obscurantismo, somos obrigados a voltar a defender valores civilizatórios e conquistas sociais, que, há poucos anos, pareciam inegociáveis e inquestionáveis na nossa sociedade. Partimos de um cenário, desde as eleições presidenciais, em que o debate político tem sido marcado pelo uso massivo de fake news, que corrompem o processo democrático e favoreceram a candidatura vitoriosa, no qual princípios essências da Constituição Cidadã de 1988, como a separação entre estado e igreja, a liberdade religiosa e o Estado laico, são atropelados constantemente pelo alto escalão do governo. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de polêmicas e controvérsias de variadas naturezas. É fato que alguns Estados brasileiros relegam ao descaso a disciplina de Ensino Religioso deixando-a em segundo plano quando se trata da questão de currículo e de conteúdo, e que outros mantêm ainda o modelo confessional. Em decorrência disso, alguns grupos e entidades civis organizadas se colocam contrários às tradicionais aulas de religião em que se reproduz o modelo catequético. Estas entidades reivindicam o princípio de um Estado laico, em que religião não deve interferir nos conteúdos ou métodos do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas, e pedem a retirada da disciplina de Ensino Religioso do currículo escolar.

Acompanhando os desafios enfrentados pela educação pública que se preocupa com o Ensino Religioso de qualidade, a questão que nós colocamos é se o fenômeno religioso pertencente à vida deve, portanto, participar da formação básica do cidadão. De que forma ele deve ser trabalhado e estudado em sala de aula? Ou ainda, como conceber num Estado laico uma disciplina escolar de Ensino Religioso?

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

Com as informações no cotidiano das pessoas, há a preocupação e necessidade de aprender as novas tecnologias, o mundo moderno exigirá cada vez mais que as pessoas saibam lidar com computadores se quiserem estar integradas com o mundo em que vivem. Por isso a família e a escola têm um papel muito importante na vida das crianças e dos jovens, e devem caminhar juntas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Embora essa afirmação seja quase um consenso entre os profissionais da educação, a aproximação entre ambos os lados ainda é um desafio. Enquanto diretores e professores se queixam da falta de envolvimento da família na educação, pais ou responsáveis dizem não encontrar espaços de participação dentro da escola.

Para a sociedade brasileira pouco importa a crença ou a religião da futura secretária-executiva, desde que a mesma respeite a Constituição Federal, o estado laico, a diversidade e a liberdade religiosa e não tente impor sua visão de mundo obscurantista às nossas escolas. Para isso, a futura número 2 do Ministério da Educação terá que agir diferente de suas próprias declarações, que circulam nas redes sociais, em que aparece defendendo a educação "baseada na palavra de Deus". Mas, qual é essa palavra de Deus a que a pastora se refere? Seria a bíblia , o corão, a torá, ou alguma outra escritura sagrada?

Ao descrever sua experiência educacional como gestora de uma escola no interior de São Paulo, disse Iolene Lima: "uma educação baseada em princípios, ou seja, baseada na palavra de Deus. É uma cosmovisão cristã ". "O aluno aprende que o autor da história é Deus. O realizador da geografia é Deus. Deus fez as planícies, fez os relevos, fez o clima. O maior matemático foi Deus. (...) Os alunos menores de primeiro ano, o primeiro contato que eles têm com a matemática é pelo livro de Gênesis. É todo o currículo escolar organizado sob a ótica das Escrituras. Elas não limitam o conhecimento, mas é a partir delas que o professor invade as áreas do conhecimento e apresenta o conhecimento formal para os alunos. (...) Somente em Cristo nós podemos educar bem", complementa.

A declaração da pastora evangélica e futura secretária-executiva do MEC é válida para um ambiente e um contexto de ensino

da religiosidade cristã, no qual ela diz acreditar, mas não para o ambiente escolar, muito menos para as escolas públicas. Quando extrapolado como política de educação, além de inconstitucional, a tal educação "baseada na palavra de Deus" agride a ciência, o método científico e as consciências de milhares de alunos e de alunas, adeptas de outras religiões e, até mesmo, daqueles e daquelas que não possuem, e tem esse direito, qualquer religiosidade.

No cargo, a bússola da futura secretária-executiva do MEC deve ser o cumprimento do Plano Nacional de Educação, não o obscurantismo e o criacionismo. Além disso, é imperativo que os conteúdos a serem ensinados em nossas escolas estejam em consonância com Base Nacional Curricular Comum, respeitados os princípios da autonomia das redes de ensino e da liberdade de exercício do magistério. Não há espaço para qualquer tipo de ideologia ou políticas que atentem contra esses requisitos.

A futura secretária precisa se lembrar de que, no Brasil, a separação oficial entre o Estado e a igreja é um fato concreto, ainda que tardio, desde a proclamação da república, em 1890, logo após o fim da escravidão. Infelizmente, nos tempos atuais, até mesmo esse grande avanço civilizatório, que foi a construção de um

Estado laico, separado da igreja, aparenta estar ameaçado por iniciativas como o movimento Escola Sem Partido, que tenta impor uma visão fundamentalista e censurar a liberdade de cátedra, de pensamento e de expressão no ambiente escolar, ou quando figuras do alto escalão do governo tentam impor doutrinas teológicas em nas nossas escolas ou obrigar crianças a entoarem o slogan do governo ao arrepio da lei.

Por isso, nos tempos atuais, a luta e a mobilização em defesa do direito de todos e de todas terem acesso a uma educação que assegure o desenvolvimento humano e o pleno exercício da cidadania, independentemente de cor, gênero, raça ou crença religiosa, deve ser permanente. E, para a futura secretária, nunca é demais lembrar que o limite de sua atuação deve ser as leis e a própria Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, assim o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. O multiculturalismo se destaca como uma das suas preocupações, os estudos sobre a multiplicidade de culturas, a pluralidade de identidades, as relações de poder assimétricas e também veio questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais, particularmente as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações. Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento social engajado na defesa da diversidade cultural, vem ganhando espaço nas discussões e debates, nas mais diversas perspectivas e vertentes, levando sempre em conta que o sentido dessas discussões depende, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar todos os aspectos ao mesmo tempo, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais.

A diversidade da cultura brasileira é de tamanha grandeza, mas, dentro do contexto de gêneros fica claro perceber as diferenças entre os sexos. No que concerne à discussão do papel do sujeito na construção da identidade da mulher, devemos ressaltar que é por meio da negociação da identidade e da diferença que o sujeito deve ser estabelecido. As diferenças econômicas impunham desde cedo diferentes formas de tratamento às crianças. No Brasil, desde sua colonização essa diferenciação no trato às crianças fica evidente nas relações das crianças com o trabalho. Estendia-se somente às crianças 'bem-nascidas' o privilégio do distanciamento do trabalho. Entre as crianças cativas o trabalho era uma prática comum.

Nota-se também que os institutos do casamento evoluíram e melhoraram em vários aspectos, assim o casamento que era meramente uma solenidade puramente religiosa, passou a ser uma instituição protegida pelo direito, através de leis e normas que vieram a garantir cada vez mais o direito das famílias, assim como também o direito e dever de pai para filhos e da separação de bens também teve vasta mudança.

Assim como através das mudanças estabelecidas pelas leis diz respeito a mulher dona do seu próprio nariz, a liberdade para se divorciar e, consequentemente, ter outros relacionamentos, um novo organograma de família se forma.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

COSTA, Marta Morais da. O professor e a leitura, a semeadura no campo da história. Revista Aprende Brasil. Editora Positivo, 2006. 8-10p. (Leitura)

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. São Paulo: Editora Papirus, 1989. 182p. (Leitura)

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 260p. (Metodologia / didática prática / gestão) (Biblioteca pessoal).

MELLO, Marcos Bernardes de. Achegas para uma Teoria das Capacidades em

Direito. Revista de Direito Privado. São Paulo: RT, jul/ set. 2000, p. 17.

MIRANDA, Cláudia. RODRIGUES, Vera Lúcia. Viraver: letramento e alfabetização e cultura,3º ano (Manual do Professor) São Paulo: Editora Scipione, 2004. 64p. (Biblioteca da UEPA s/n) (Metodologia / didática / prática / leitura)

SILVA, René Marc da Costa. (Org.) Cultura popular e educação: salto para o futuro. Brasília: SEED/MEC, 2007. 246p. (Biblioteca da UEPA nº128) (Cultura / Metodologia / didática / prática / gestão).

PEREIRA, C. M. S. Instituições de direito civil. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

PETRIE, A Introduccional estúdio de Grécia. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 12 ed.1992.180p.

RIBEIRO, Julho Cesar Garcia Garcia. IMPEDIMENTOS DO CASAMENTO.2013.

20f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Ulbra, São Jernimo, Rs, 2013.

RESUMO

O artigo discute teoricamente o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), descrevendo seus sintomas, destacando as funções executivas relacionadas e discutindo as dificuldades enfrentadas pelos portadores do transtorno, especialmente durante a fase de alfabetização escolar. Menciona-se a diversidade de atividades inclusivas empregadas pelos professores para facilitar o processo de aprendizagem, enquanto também se aborda a necessidade de diagnóstico médico e avaliação interdisciplinar para identificar o TDAH. O texto remete a estudos históricos sobre o tema, desde o século XIX até o início do século XX, destacando as contribuições de pesquisadores como Henrique Hoffman e William James. O objetivo geral do trabalho é compreender o TDAH e seus sintomas, oferecendo reflexões e embasamento teórico sobre as funções executivas afetadas. Explora-se ainda a identificação de indivíduos com TDAH, instrumentos de avaliação e possíveis intervenções para lidar com o transtorno.

Palavras-chave: TDAH, Funções Executivas, Avaliação e Intervenção

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade descrever teoricamente sobre o Transtorno de Déficit de Atenção - TDAH. Os sintomas do TDAH, podem ser definidos por hiperatividade física, hiperatividade mental, impulsividade e instabilidade de atenção. Também, serão destacadas as funções executivas, seus instrumentos avaliativos e possíveis intervenções escolar.

Os professores, principalmente, do ensino fundamental, incluem atividades facilitadoras para o processo de ensino aprendizagem, bem como a aquisição da leitura e escrita. Essas atividades, na maioria das vezes, são diversificadas e incluem jogos e brincadeiras, atividades lúdicas. Porém, em algumas situações, o portador de TDAH sofre por não conseguir conduzir as suas funções executivas e acaba se perdendo em meio a tantas informações.

As funções executivas, relacionadas ao córtex pré-frontal, caracterizam-se basicamente pela capacidade de controlar, direcionar, gerenciar e integrar funções cognitivas, emocionais e comportamentais.

Para alguns especialistas, essas disfunções citadas acima, são causadas pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um dos principais transtornos do desenvolvimento infantil e muito notório na fase de alfabetização escolar. De acordo com Muszkat; Miranda; Rizzutti (2011, p. 15), “esse transtorno caracteriza-se pela dificuldade de modulação da atenção, no controle dos impulsos e da capacidade da criança em controlar o seu próprio nível de atividade motora, em seu planejamento de objetivos e estratégias de ação”. Estudos apontam que o transtorno está presente em 3% a 6% na vida das crianças em idade escolar.

O TDAH, só pode ser diagnosticado pelo médico, porém, quando ele é presente na vida das crianças, os pais, profissionais da educação e/ou psicólogos acabam encaminhado para uma avaliação clínica que se baseia em uma avaliação interdisciplinar, com psicólogos, neologista e psiquiatra. Essa equipe de profissionais é necessária, uma vez que não existe um fator biológico derivado de um exame que defina o diagnóstico.

Henrique Hoffman, em 1865 escreveu um poema sobre um garoto que tinha o comportamento de uma criança com TDAH. No entanto, somente em 1902 houve um estudo científico elo médico britânico George Still, quando ele descreveu que as crianças com comportamento impulsivo, com características intensas, violentas e provocante não apresentavam nenhuma ou muito pouca vontade inibitória, além da necessidade de gratificação imediata por seu comportamento. Não se importando com os “castigos” além de praticarem outras ações com as mesmas características em questão de poucos minutos.

Em 1890, William James denominou a “consciência moral” na perspectiva do controle moral do comportamento, uma vez que as atividades praticadas pelo indivíduo são atividades conscientes e elas deveriam ser de acordo com o bem comum, além da atenção ser um elemento fundamental no controle da moral. Então, juntamente com essa proposição, James afirmou que haveria uma predisposição biológica nesse comportamento, que poderia ser hereditário ou advindas de lesões pré ou pós-natais.

Por conseguinte, esses estudos sobre a disfunção de consciência moral atrelada a lesão cerebral, foi reforçada em 1917 e 1918, numa época penosa em que a América do Norte sofria com surto de encefalite epidêmica. Posteriormente a esse período de surto, notou-se que as crianças ficaram com disfunções comportamentais, caracterizadas por limitação de atenção, regulação dos impulsos e memória, com a interação social comprometida, demonstrando agressivida-

de na maioria das vezes.

O objetivo geral deste trabalho é compreender o que é o TDHA e quais são os seus sintomas promovendo reflexões sobre o tema e proporcionando um embasamento teórico das funções executivas.

O presente trabalho foi desenvolvido por base teórica e foram explorados os seguintes aspectos: Como identificar um indivíduo portador de TDAH, bem como os instrumentos avaliativos e possíveis intervenções.

2. TDAH

Em todos os momentos de nossas vidas, precisamos gerenciar o nosso tempo e enviar comandos para que o nosso cérebro possa executar as tarefas pertinentes conforme o nosso planejamento. Isso requer que nossa habilidade de comando e controle seja utilizada sistematicamente pelo nosso corpo, de forma natural. No entanto, durante algumas atividades executadas pelas crianças, principalmente as atividades escolares, percebemos que para algumas delas, essa não é uma tarefa tão simples. Elas simplesmente não conseguem se concentrar, agendar tarefas e se organizar, sendo propicias ao stress e problemas de relacionamento. Esse tipo de comportamento, mais tarde, pode interferir na profissão, aumentar riscos de acidentes e até mesmo, chances do portador se envolver com drogas. O TDAH é um transtorno que não tem cura, mas pode ser tratado.

O professor e pesquisador Mattos e Rohde (2012) em seu livro "Princípios e Práticas em TDAH", afirma que as pessoas que sofrem com esse tipo de transtorno, têm uma alteração química no cérebro que são determinadas principalmente pela genética. De todos os transtornos em neuropsiquiatria, o transtorno em foco é aquele que tem uma maior participação genética. Então, é muito comum se passar de pai para filho ou de mãe para filho. O autor ainda ressalta que ninguém passa a ter o transtorno na vida adulta. Segundo ele, todos somos desatentos, inquietos e impulsivos, mas que a criança que possui esse transtorno, sobressai nessas particularidades, sendo muito inquietas e muito impulsivas. É um diagnóstico de excessos de coisas que encontramos na infância, tendo como exemplo a diabetes, que é o excesso de açúcar no sangue, ou até mesmo a hipertensão arterial que é o excesso de pressão arterial.

O transtorno pode ser identificado na criança numa idade tenra, assim como, também, ele nunca pode ser diagnosticado. Mattos e Rodhe (2012), afirma que esse tipo de problema é comum na prática clínica, porque o TDAH é um transtorno que se inicia na infância, as pessoas geralmente convivem com ele e tende a prejudicar em diversas outras áreas como já foram citadas e essas pessoas simplesmente se acostumam, pois, essa inquietude já faz parte da rotina. Logo, os primeiros a perceber os sintomas, são os professores ao comparar as crianças dentro da sala de aula, se tornando mais fácil a identificação.

Geralmente, quando os sintomas são detectados, a criança recebe um encaminhamento ao pediatra que o encaminhará juntamente com a família para um consultório de psiquiatria, onde o diagnóstico é feito por entrevistas e observação do paciente.

Ainda, Mattos e Rohde (2002, p.97), mencionam que não há exames laboratoriais que comprovam a alteração química no cérebro, mas ele enfatiza que esses exames existem, mas que são utilizados somente em ambiente de pesquisas para que os especialistas possam entender o que acontece no cérebro das pessoas portadoras de TDAH, como nos centros universitários. Esses exames, não são feitos em laboratórios com os pacientes, porque eles são muito invasivos ou usam doses elevadas de radiação.

Estudos já mostraram diferenças no sistema nervoso de um portador de TDAH. Para isso, é preciso observar o funcionamento do córtex cerebral, a massa cinzenta que é a parte mais superficial do cérebro, onde fica mais de 20 bilhões de neurônios. Essa é uma região fundamental que serve para coordenar os nossos movimentos e entendermos o mundo a nossa volta.

Barkley (2012) um dos pesquisadores mais reconhecidos na área de estudos sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), defende que as funções executivas são fatores regulatórios do comportamento, partindo do pressuposto que conforme foi acontecendo a organização social pela espécie humana, essas funções se desenvolveram simultaneamente.

Segundo Barkley (2012):

As funções executivas podem ser definidas como ações autodirigidas necessárias para a escolha de objetivos, assim como para criar, iniciar, e manter ações na direção destes objetivos, ou resumidamente como a autorregulação para atingir objetivos. (Barkley, 2012, p. 60)

3. AS FUNÇÕES EXECUTIVAS E O TDAH

Todos nós, seres humanos, temos algumas competências necessárias para lidar com as situações rotineiras, assim como particularmente em todas as nossas ações. Dentre esses exemplos, temos a organização em diversos aspectos como, gerenciamento de tempo, controle de impulsividade e emoções, planejamento objetivos que vamos estabelecendo com o decorrer do tempo.

Esse conjunto de competências, é chamado de Funções Executivas. Elas geralmente são utilizadas quando temos em vista um objetivo. O nosso cérebro, é um órgão complexo, então, essas funções administram e gerenciam esse sistema. Elas podem parecer complexas, quando na verdade elas são inter-relacionadas e interdependentes.

Como já foi mencionado no capítulo anterior, as crianças e adultos com o Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, sofrem com as Disfunções Executivas. Essas disfunções Executivas, são presentes em quem possui o transtorno, além de que, os estudiosos e pesquisadores afirmam que as essas Disfunções, geralmente é a causa central do TDAH. Nessa perspectiva, a modulação da atenção seria a grande questão, uma vez que as pessoas que possuem esse tipo de transtorno, não conseguem focar a atenção por muito tempo nas suas atividades diárias, ou em alguns casos, elas possuem hiperfoco, tendo uma atenção mais intensa sobre um determinado ponto.

No entanto, na mesma medida, existe um problema com o controle voluntário e auto-direcionado partindo do foco de observação e atenção. Além, de existir em alguns casos, um déficit na inibição motora, como também a impulsividade que expande faltando o controle sobre esses impulsos.

Existem muitos autores e pesquisadores que investigam as habilidades que fazem parte das funções executivas. Assim, como uma lista com as mais importantes, que serão descritas a seguir, tanto a que usamos como as que pode ter sido deixada de usar, são elas: inibição, flexibilidade, controle social, iniciação e volição, memória de trabalho operacional, planejamento e condução, automonitoramento e condução do espaço e dos materiais.

As funções executivas são fatores regulatórios que ajudam o sujeito a regular o seu comportamento, se manifestando nas tomadas de decisões, sendo um elemento importante para a organização e o planejamento.

Para entender com mais profundidade sobre o TDAH, é importante compreender os processos conceituais da atenção. Para o psicólogo William James (1890, p. 41), "Todo mundo sabe o que é atenção. É a tomada de posse pela mente, de forma clara e vívida, de um entre vários objetos do mundo que impõe uma certa ordem ao fluxo ininterrupto e simultâneo de pensamentos".

A partir desse contexto, a atenção então possui quatro dimensões principais: funções receptivas; memórias de aprendizagem, pensamento, funções expressivas e linguagem. Desta forma, a atenção é substanciada por essas dimensões que agem interdependentes entre si, implicando em orientação e seletividade. Ela exterioriza a habilidade em focar e manter o interesse em determinada tarefa, como também em modular e manipular nossas próprias distrações.

A todo momento, somos estimulados por milhares de acontecimentos ao nosso redor, tanto exterior ao nosso organismo como interiormente. O nosso cérebro não possui a capacidade de administrar todas essas informações, então, precisamos de um mecanismo de regule na seleção e organização, permitindo que um estímulo dê lugar ao processo eletroquímico adaptado. Esse processo de mecanismo neural, recebe o nome de atenção.

A atenção possui algumas facetas, ela está intimamente ligada ao grau de excitabilidade, que é a energia fundamental do organismo. A receptividade dessa excitação, motiva o interesse do organismo que está relacionada a afetividade. Nesse processo, temos a seletividade, que irá discriminar os estímulos relevantes e irrelevantes; a concentração, que irá prolongar o tempo daquilo que foi selecionado; a simultaneidade que discrimina as informações concomitantes no sentido de fontes sensoriais semelhantes ou adversas; e a flexibilidade, que ajusta a resposta dessa seleção de estímulos.

A área do córtex pré-frontal, é aquela que está ativa nos momentos em que estamos prestando atenção, quando estamos vigilantes e fazendo planos. Segundo Mattos e Rohde (2002), enquanto pessoas normais ativam a área central do córtex pré-frontal nas situações em que devem prestar atenção, as pessoas que possuem o transtorno não conseguem ativar. Então, normalmente são ativadas as áreas bilaterais, que raramente estão em funcionamento numa situação comum. Por conseguinte, o tempo de atenção, quando isso ocorre, é muito breve. Logo, os portadores do transtorno não conseguem permanecer na mesma atividade por muito tempo.

4. O DIAGNÓSTICO DO TDAH E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Alguns testes psicológicos e neuropsicológicos, tem sido utilizado com frequência por especialistas. Porém, os testes não demonstram uma exatidão quanto ao transtorno, tendo baixa validade ao critério externo. As explicações para tanto, é que os comportamentos podem ser indefinidos e, sobre a capacidade que a criança possui de se concentrar em atividades estimulantes e realizar tarefas mesmo tendo o TDHA.

No primeiro momento o profissional que vai tratar esse paciente, precisa fazer uma entrevista com a família do sujeito, chamada anamnese. A avaliação dura em torno de oito a dez atendimentos, incluindo a visita a escola. Esse diagnóstico é demorado,

porém, de extrema importância para que a intervenção possa ser realizada com êxito. É necessário estar atento a como o indivíduo reage frente a um desafio, e é possível constatar a reação, através de jogos.

A teoria sobre o embasamento de diagnóstico do transtorno é relativamente pobre. Barkley (1997), define o transtorno como um déficit na função inibitória. Partindo desse pressuposto, teríamos então, quatro funções executivas afetadas: memória de trabalho; autorregulação do afeto; internalização do discurso; e reconstituição.

O diagnóstico é feito de maneira interdisciplinar, sendo importante e de extrema relevância os depoimentos dos familiares e de todos que cercam o indivíduo. Muskat et. Al. (2002) enfatizam que, durante a entrevista diagnóstica, é muito importante que seja avaliado não só os sintomas, mas fundamentalmente a intensidade e o grau de prejuízo das funções adaptativas que tais sintomas condicionam.

Neste sentido, também é importante pesquisar sobre a predisposição genética em familiares, como também, é importante verificar sobre alteração de rotina desta criança e da família. É de fundamental importância se atentar para o período da vida em que os sintomas ficaram mais aflorados, pois ele fica evidente precocemente, sendo possível observar muitos sintomas antes dos seis anos de idade.

O DSM IV-TR, listou os critérios para diagnóstico, envolvem a desatenção, hiperatividade e impulsividade, classificando o transtorno em três fenótipos comportamentais: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e tipo combinado.

Além dos parâmetros do DSM, temos outros testes que são utilizados com muita frequência nos consultórios brasileiros, que são: Testes de Trilhas, Torre de Londres, Memória de Trabalho Auditiva e Visual, Testes de Geração Semântica, Teste de correspondência de figuras similares, Stroop e Trilhas. A seguir serão listados quais as principais funções de alguns dos testes que foi mencionado.

TESTE DE CANCELAMNETO - O teste de atenção por cancelamento foi desenvolvido por Montiel e Capovilla em 2007 e consiste em 3 etapas nas quais o examinado vai ter que assinalar os estímulos iguais ao estímulo-alvo indicado em cada fase. Na primeira fase é avaliada a atenção seletiva, responsável por permitir que um estímulo seja reconhecido estando junto a outros. Nesta etapa, uma figura é dada para que seja reconhecida dentre outros 6 tipos diferentes (círculo, quadrado, triângulo, cruz, estrela e traço). Os estímulos são de cor preta em fundo branco, distribuídos em 18 linhas, sendo que cada linha é composta por 20 figuras resultando na apresentação de cada estímulo 60 vezes, dispostos em uma freqüência de 15 estímulos por quadrante da folha de resposta, totalizando 360 figuras.

TESTE DE TRILHAS – É costumeiramente utilizado pelos profissionais da neuropsicologia. Ele tem a função de avaliar várias funções cognitivas, destacando-se: atenção, flexibilidade cognitiva e funções executivas. O TT – Teste de Trilhas, pode ser facilmente aplicado e ele é dividido em duas partes: TTA e TTB. Esse teste, ajuda a identificar algumas disfunções executivas que acometem o cérebro, especificamente, nas regiões corticais. Em idosos, o desempenho do teste é menor em relação a crianças e jovens MITRUSHINA E COLS (2005).

STROOP – Tem finalidade de medir a concentração ou para verificar se o paciente tem alguma disfunção cognitiva, associada a disfunção cerebral. O teste é composto por dois momentos, sendo que o primeiro, a pessoa que está sendo avaliada deve ler o nome de uma cor com o letreiro da cor correspondente a da leitura. O segundo momento, a pessoa deverá ler a cor, mas o letreiro terá outra cor, que não é a que será lida. Durante o teste, o profissional deve marcar o tempo que a pessoa demora para ler as cores do segundo quadro, avaliando a atenção e inibição.

WISCONSIN - Este teste mede a capacidade de mudança cognitiva, ou seja, a flexibilidade mental, e outras operações, como a identificação dos atributos, categorização, memória de trabalho, a inibição, atenção seletiva e uso de feedback verbal utilizado no âmbito de interação social. Este teste é administrado utilizando quatro cartas, que diferem nas dimensões de cor, forma e número.

TORRE DE HANÓI - Este teste mede o raciocínio abstrato, a capacidade de memória de trabalho, o uso recursivo de regras condicionais, incluindo uma dentro da outra, a análise meio-fim e planejamento. A avaliação requer que seja executado uma seqüência de movimentos para transformar um arranjo aleatório de discos em uma configuração em forma de pirâmide. A memória de trabalho é um ingrediente essencial para essa tarefa, porque você tem que prever determinadas configurações.

TESTE DE CORRESPONDÊNCIA DE FIGURAS FAMILIARES- MFFT - Este teste avalia a análise do padrão visual aos detalhes, atenção aos detalhes e à inibição da resposta ao impulso. É mostrada uma fotografia e quatro figuras de referência, o examinado tem que escolher a figura que é idêntica a fotografia. Os estímulos para serem comparados são diferentes somente em pequenos detalhes.

TESTE DE GERAÇÃO SEMÂNTICA – é utilizado para avaliar o controle de inibição.

Foi desenvolvido com base nos trabalhos de Thompson-Schill. Ele possui 120 figuras e o paciente tem que dizer uma ação que se pode fazer com o objeto referido. São apresentados, por escrito ou por figuras, substantivos diante dos quais os sujeitos devem gerar um verbo semanticamente relacionado. Esses substantivos podem ser de duas categorias: alta seleção, ou seja, aqueles que se relacionam a vários verbos, e baixa seleção, que se relacionam a um só verbo.

TESTE DA TORRE DE LONDRES (TOL) – Memnon, 2012: Este teste avalia a habilidade de planejamento e é composto por uma base com três hastes verticais e três esferas coloridas (vermelha, verde e azul). A tarefa consiste na transposição das três esferas, uma a uma, a partir de uma posição inicial fixa, de modo a alcançar diferentes disposições finais especificadas pelo aplicador. Para atingir este fim, o avaliando deve realizar um planejamento prévio.

TANGRAM: Estes quebra-cabeças de sete peças permitiu a verificação da flexibilidade cognitiva, por meio da reprodução de imagens utilizando figuras geométricas. Nesta tarefa é interessante a observação dos níveis de atenção seletiva, sustentada e alternada.

HORA DO RUSH: Neste jogo o foco foi observar o raciocínio espacial, a resolução de problemas, a tomada de decisões, o planejamento e o uso de estratégias adequadas. Trata-se de um jogo de tabuleiro, com carrinhos para se organizar segundo as cartas que aparecem em ordem evolutiva de dificuldade. O carro da cor vermelha deve escapar do trânsito conforme a movimentação dos demais carros na horizontal e vertical.

A partir destes testes, é possível verificar se existe ou não a ausência de comprometimento de algumas funções executivas. O TDAH, geralmente, apresenta comprometimento nas FE.

Alguns especialistas da área clínica, afirmam que é muito comum as crianças já virem de casa ou da escola com o diagnóstico pronto. Então, existem muitas delas, que recebem o “diagnóstico precoce”, porém, elas não têm o transtorno, assim como existem crianças que deveriam ter o diagnóstico, mas não o tem.

Por isso, é importante que essa avaliação seja feita por uma equipe transdisciplinar, sendo composta por: psicólogo, psicopedagogo e pelo neurologista. Também, há que se ter uma atenção especial em todos os detalhes para o transtorno não ser confundido com as comorbidades, porque as vezes é um outro tipo de transtorno, ou até mesmo, pode ser uma fase em que o indivíduo está enfrentando por diversos motivos; podendo ser uma mudança na família, separação dos pais e outros.

Quando os diagnósticos são confundidos, segundo Muszakat et. Al. (2008) é muito complicado quando isso ocorre, pois, a criança deixa de ser tratada porque não foi diagnosticada ou, começam a tratar uma criança que tem outro tipo de enfermidade, tornando o tratamento ineficiente.

Muszakat et. Al. (2008), atentam pera o fato de que as crianças que têm o Transtorno de déficit de atenção sem hiperatividade, muitas vezes demoram mais a chegar no consultório, pois visto que ela não “incomoda” muito, principalmente na sala de aula, em fase escolar, os profissionais da área educativa e a familiar demoram a se atentar para o fato.

Contudo, as pessoas que sofrem com esse transtorno, têm a possibilidade de levar uma vida normal, ter uma profissão, fazendo o uso do tratamento adequado e do acompanhamento por especialistas. Sendo de suma importante que as pessoas.

5. INTERVENÇÕES CLÍNICAS

Segundo a ABDA – Associação Brasileira de Déficit de atenção, a psicoterapia é indicada para o tratamento do TDAH. O uso do medicamento metilfenidato se faz necessário na maioria das vezes. O medicamento para o tratamento de TDAH ajuda, mas a terapia é imprescindível, pois o medicamento age no sentido complementar.

Neste sentido, o tratamento para esse fim, chama-se “terapia cognitivo comportamental", podendo ser complementado por uso de medicamento, ou não. As sessões terapêuticas, em sua maioria consistem em jogos, muitos deles também utilizados para o diagnóstico, porém, com intervenções do profissional, agindo especificamente na função cognitiva que deseja reabilitar.

No entanto, para o tratamento, é muito importante o portador do transtorno, saber que ele possui as disfunções executivas, para assim, ele começar a procurar meios de se ajudar. Também, o jogo é muito utilizado nas intervenções. Para Barros (2002), é indispensável a saúde física, emocional e intelectual da criança, tendo em vista que o comportamento lúdico contribui para a aquisição das habilidades de cada domínio do desenvolvimento. Logo, o jogo é uma importante ferramenta para o sujeito com TDAH, desenvolver suas habilidades para a vida.

Para Barros (2002), através dos jogos e brincadeira grupais, a criança aprimorará o senso de respeito às normas grupais e sociais. O jogo, por sua vez, é um caminho de êxito para as pessoas que sofrem com o transtorno e que precisam se adequar as regras sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou esclarecer acerca do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, e as dificuldades que uma criança que possui o transtorno apresenta. O trabalha abordou uma pesquisa bibliográfica, além de abordar os instrumentos avaliativos e métodos que podem ser utilizados durante o processo de intervenção.

O TDAH não tem cura e por isso ele deve ser acompanhado por especialistas para que a criança e o adolescente tenham uma escolaridade favorável as suas condições de aprendizado. Todavia, o profissional deve estar bem-preparado e atualizado acerca das informações provenientes do transtorno, para que ele possa contemplar as peculiaridades do transtorno em seu paciente. Ao diagnosticar o transtorno ainda criança e se for dada a devida atenção a essa constatação é possível aumentar a qualidade de vida dessas pessoas, pois ela se tornará mais produtiva, menos ansiosa e, as chances de se envolver em confusões não será tão grande, como é geralmente.

Quando um portador do transtorno, recebe as intervenções necessárias, a capacidade de manter um relacionamento afetivo ou de se concentrar numa atividade por muito mais tempo, aumentam significativamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AMORIM, Cacilda. TDAH e Funções Executivas. São Paulo: Farmeg, 2004.

BARKLEY, R. A. (2012d). The executive functions: What they are, how they work, and why they evolved. New York: Guilford Press.

BENCZIK, E. P. B. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Atualização Diagnóstica e terapêutica. Um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006, p. 42.

FAGALI, E. & equipe Contribuições da Arteterapia para a Psicopedagogia. São Paulo, Editora Independente Integração. 2009.

GOLDSTEIN, S., GOLDSTEIN, M. Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas: Papirus Editora, 1994.

JAMES, William. The principles of psychology. New York: Dower, 1980. P. 41. (trabalho original publicado em 1980).

MATTOS, Paulo.; ROHDE, Luis Augusto. Princípios e práticas em TDAH. São Paulo, Artmed, 2002.

MUSZKAT M.; MELLO, C. B. Neuropsicologia do desenvolvimento e suas interfaces. São Paulo: All Print Editora, 2008.

MUSZKAT, M.; MIRANDA, M.; RIZZUTTI, S. Transtorno do déficit de atenção e Hiperatividade. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SILVA, B. B. S. Meninas com TDAH. Revista Mente e Cérebro. Fevereiro 2010.

STROH, Juliana B. TDAH – diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. São Paulo, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542010000200007&script=sci_arttext.

CHAPEUZINHO VERMELHO SOB OUTRO ÂNGULO

PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo visa analisar a rica tapeçaria simbólica e cultural do conto de fadas "Chapeuzinho Vermelho", focando em suas diversas adaptações e interpretações ao longo do tempo. Utilizando-se de teorias semióticas e intersemióticas, o estudo explora como a narrativa transitou entre diferentes formas de arte e mídia, evidenciando perdas e ganhos nesse processo. Particular atenção é dada às versões dos irmãos Grimm, que adicionaram camadas de complexidade ao conto, tornando-o não apenas uma história infantil, mas uma reflexão mais profunda sobre a psique humana, a sexualidade, a autonomia e o empoderamento. O artigo também investiga a transição do conto para o cinema e outras Mídias, discutindo como essas adaptações podem tanto enriquecer quanto limitar o entendimento e a apreciação da obra original. A análise conclui que "Chapeuzinho Vermelho" serve como um palimpsesto cultural, adaptando-se e

Refletindo os valores e preocupações de diversas épocas, permanecendo relevante e instigante para novas gerações.

Palavras-chave: Análise Semiótica. Conto de Fadas. Chapeuzinho Vermelho.

INTRODUÇÃO

Na constante busca por entender os mecanismos pelos quais a cultura e a sociedade interagem e influenciam o indivíduo, os contos de fadas representam um riquíssimo objeto de estudo. Tais histórias, muitas vezes relegadas ao universo infantil, são verdadeiras cápsulas do tempo, contendo elementos simbólicos e arquetípicos que dialogam com as mais diversas épocas e contextos. Já no século XIX, na Alemanha, como “oficiais” dos contos de fadas, vieram os irmãos Grimm. Sendo mais famosos, os Grimm realizam mais adaptações dos contos anteriormente escritos por Perrault, porém desta vez com uma grande diferença que “reluz” até hoje: o encantamento dos contos. Eles tornam os contos mais interessantes, suaves, encantados, cheios de esperança, fé, otimismo e finais felizes. As releituras deles são as mais conhecidas e adotadas até hoje. Um dos contos mais icônicos é o da Chapeuzinho Vermelho, que se tornou objeto de diversas transposições literárias e adaptações cinematográficas, cada uma com suas próprias camadas de significado.

Este trabalho tem por objetivo realizar uma análise semiótica minuciosa de dois momentos-chave no conto da Chapeuzinho Vermelho: “A Capa Vermelha”, "Pela Estrada Afora" e "Devorada pelo Lobo". Esses episódios serão estudados à luz de teóricos como Carl Gustav Jung, Anthony Giddens, Sigmund Freud, Julia Kristeva e Jack Zipes, que fornecerão o embasamento necessário para uma compreensão mais profunda dos elementos simbólicos presentes na narrativa.

Mais do que uma investigação sobre um conto específico, a análise proposta aqui visa contribuir para a compreensão mais ampla dos mecanismos que regem a transmissão cultural e a construção social do significado. A transposição de elementos literários para o cinema também será examinada, revelando os ganhos e as perdas inerentes ao processo de tradução intersemiótica, conforme explorado por autores como Plaza (2008) e Cardoso

(2011).

Através desta pesquisa, espera-se não apenas desvelar as várias camadas de significado que compõem os episódios selecionados, mas também ilustrar o poder duradouro dos contos de fadas como veículos de significado e representação cultural.

OS CONTOS DE FADA

O termo "fada", originado do latim, está associado a noções como "fatalidade" e "destino", o que indica que essas narrativas podem servir como espelhos da realidade ou das trajetórias individuais dos leitores (Cashdan, 2000). Longe de serem histórias suaves e infantis como comumente são vistas hoje, suas versões originais abordam temas densos como relações impróprias, canibalismo e morte.

Conforme Cashdan (2000) aponta, essas narrativas não foram concebidas originalmente como histórias infantis, mas como entretenimento para adultos, apresentadas em diversos contextos sociais, mas não em espaços voltados para crianças. Cashdan ainda desafia a percepção comum de que se tratam de lições morais, usando o exemplo do conto "Chapeuzinho Vermelho" para ilustrar a complexidade e a ausência de inocência dessas histórias. Em uma das versões mais antigas do conto, por exemplo, a protagonista realiza um ato provocante diante do lobo antes de compartilhar o leito com ele.

Nesta visão, os contos de fadas vão além do mero entretenimento para crianças. Segundo Cashdan (2000), eles funcionam como "dramas psicológicos da infância", possivelmente conectados com conflitos psíquicos internos que as crianças possam experienciar, combinando elementos da

imaginação com a realidade.

Estas narrativas aparentemente simples carregam em si complexas implicações psicológicas. Conforme explorado em "A Psicanálise dos Contos de Fadas" (Bettelheim, 2000), a psicologia e o comportamento infantil são profundamente afetados pelas histórias apresentadas às crianças durante sua formação. Bettelheim (2000) argumenta que os contos de fadas podem fornecer insights valiosos para a resolução de conflitos psicológicos, agindo como uma forma de mediação entre o consciente e o inconsciente.

Deste modo, a interpretação da criança acerca do conto é crucial, pois ela poderá estabelecer comparações entre os personagens da história e sua própria realidade familiar. A imaginação, como veículo de interpretação do conto, influencia o comportamento da criança, corroborando o que Cashdan (2000) discute. Segundo ele, os contos de fadas ajudam as crianças a lidar com conflitos internos ao fornecer um "palco psicológico" onde elas podem projetar aspectos de si mesmas nos personagens, utilizando-os como "recipientes psicológicos" para seus próprios dilemas e sentimentos contraditórios.

Esta complexidade inerente aos contos de fadas ilustra sua relevância ao escolher "Chapeuzinho Vermelho" como objeto de estudo, especialmente na versão cinematográfica "A Garota da Capa Vermelha". A análise deste conto, em sua manifestação na tela, é, portanto, significativa não apenas como uma história, mas também como uma ferramenta de introspecção e entendimento psicológico.

DIFERENTES VERSÕES PARA A MESMA HISTÓRIA

Infere-se equivocadamente que o capuz vermelho sempre fez parte da história de "Chapeuzinho Vermelho". Na realidade, suas origens estão nas narrativas orais camponesas, que tinham um intuito educativo, alertando para os perigos de confiar em desconhecidos. Essas versões iniciais eram mais cruentas, incluindo elementos como canibalismo e finais trágicos (ALMEIDA, 2006).

Foi Charles Perrault, no fim do século XVII, que redefiniu o conto, removendo os aspectos mais sombrios e adaptando-o para os gostos da nobreza francesa. Foi nesse momento que elementos como o capuz vermelho e os lenhadores foram acrescentados, ao passo que aspectos grotescos e sexualizados foram removidos. O conto de Perrault também introduziu uma moral e detalhou mais o contexto e as personagens, tornando-as mais individualizadas (Zipes, 1989).

De fato, a versão do conto "Chapeuzinho Vermelho" que predominou na cultura popular é a dos Irmãos Grimm, publicada no século XIX. Essa adaptação, notavelmente diferente das versões anteriores, enriquece ainda mais os personagens e cenários, detalhando suas características físicas e emocionais. Além disso, a versão Grimm introduz o dilema dos dois caminhos e modifica o final, inserindo o lenhador como figura heroica que salva a avó e Chapeuzinho Vermelho (Tatar, 2002).

Ao oferecer um desfecho feliz, essa versão apela para um público infantil, sendo amplamente difundida através de diversos meios, como livros, filmes e peças teatrais. E essa propagação não é limitada por fronteiras geográficas ou culturais, tornando a história reconhecível globalmente.

As inúmeras adaptações da história também nos revelam como cada recontagem traz consigo ajustes em elementos fundamentais, alterando seu significado e importância. Por exemplo, o simbolismo do capuz vermelho, a figura do lobo e o papel do caçador variam dependendo do contexto e do interpretador (Bettelheim, 1976).

A seguir, será abordada uma das adaptações contemporâneas do clássico conto de "Chapeuzinho Vermelho": "A Garota da Capa Vermelha". Esta versão atualiza o conto para um cenário mais moderno, mas mantém muitos dos elementos simbólicos e arquetípicos que tornam a história original tão atemporal (Zipes, 2012).

O conto "A Garota da Capa Vermelha" pode ser abordado de diferentes ângulos analíticos, incluindo o estruturalismo, o feminismo e a semiótica. O foco será na maneira como essa adaptação moderna modifica ou mantém elementos-chave da história, como o simbolismo do capuz vermelho, a representação do lobo e o papel dos personagens secundários. Além disso, avaliaremos como a atualização para um contexto contemporâneo afeta a moral e os temas subjacentes do conto (Propp, 1968).

Dessa forma, essa análise nos permitirá não apenas compreender as nuances desta adaptação em particular, mas também oferecerá um vislumbre sobre como os contos de fadas clássicos continuam a evoluir e a se adaptar às mudanças sociais e culturais, mantendo sua relevância ao longo do tempo (Lieberman, 1972).

A GAROTA DA CAPA VERMELHA

O filme "Red Riding Hood", lançado em 2011, traz uma nova dimensão à narrativa tradicional da "Chapeuzinho Vermelho" ao incorporar elementos contemporâneos e nuances mais complexas nos personagens e na trama. Dentre esses elementos, destaca-se o uso do conceito de lobisomem, que não apenas serve como uma metáfora para

a bestialidade interior que pode habitar qualquer ser humano, mas também reflete tendências culturais do período em que o filme foi lançado, particularmente o interesse em personagens híbridos e sobrenaturais (Kristeva, 1982).

Ao nível da semiótica, o filme traz elementos simbólicos que remontam ao conto original, mas também incorpora novos significados. A figura do lobisomem, por exemplo, pode ser vista como uma releitura contemporânea da figura do lobo do conto original, servindo tanto como um símbolo de medo e perigo, quanto como um reflexo da duplicidade da natureza humana. O lobisomem é apresentado como uma criatura híbrida, uma mistura de lobo, cachorro e urso, adicionando camadas de complexidade ao personagem e ampliando os significados possíveis (Barthes, 1967).

O filme também aborda questões de amor e relacionamentos de uma forma que diverge da simplicidade do conto original. Ao introduzir um triângulo amoroso entre Valerie, Peter e Henry, o filme adiciona uma dimensão de complexidade aos personagens e suas motivações, afastando-se do arquétipo da mulher como vítima ou objeto de desejo, que é frequentemente presente em contos de fadas tradicionais (Lieberman, 1972).

Apesar das críticas sobre sua estética e abordagem ao tema do amor

Jovem, o filme proporciona um rico material para análise semiótica. Ele oferece uma reinterpretação moderna que não só atualiza a narrativa, mas também a torna mais complexa e relatable, desafiando estereótipos de gênero e introduzindo novos elementos simbólicos que enriquecem a história.

SEMIÓTICA, INTERPRETAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CAPUZ VERMELHO

Para lançar as bases semióticas da nossa análise, é crucial abordar a importância multifacetada da imagem na era moderna. Ao contrário de uma visão restritiva e unidimensional da imagem, é amplamente reconhecido que ela pode ter diversas representações e significados. Nesse contexto, a imagem pode variar desde uma simples ilustração infantil até uma sofisticada pintura de um artista renomado. Ela pode ser tanto um produto de processos mentais quanto uma manifestação física, tangível ou intangível. No âmbito deste estudo, focaremos na imagem como frequentemente percebida pelo público geral: a imagem midiática. Essa forma de imagem é a que mais frequentemente molda a percepção pública, sendo descrita como "omnipresente, invasiva e simultaneamente sujeita a críticas, mas ainda assim parte integrante da vida diária" (JOLY, 1996, p. 14). Neste contexto, nosso objeto de análise é um vídeo cinematográfico.

Em relação ao conto "Chapeuzinho Vermelho", consideramos sua narrativa como um compêndio de imagens simbólicas, refletindo as compreensões e crenças sociais da época em que foi criado. As personagens, por exemplo, podem ser vistas como simbolizações das jovens mulheres em transição para a vida adulta e dos homens que tentam seduzi-las. De forma paralela, o filme "A Garota da Capa Vermelha" serve como um conjunto distinto, mas relacionado, de imagens. Este filme não apenas aciona as representações mentais que temos do conto original, mas também as reconfigura, inserindo elementos contemporâneos como lobisomens e concepções modernas de amor romântico.

Ao longo dos séculos (quando não de milênios) durante os quais os contos

de fadas, ao serem recontados, foram se tornando cada vez mais refinados, eles passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e latentes – passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que

Atinge a mente ineducada da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. ” (BETTELHEIM, 2000, p. 12)

Partindo do conceito de análise proposto por Joly como "a busca ou a verificação das causas do bom ou do mau funcionamento de uma mensagem visual" (JOLY, 1996, p. 48), torna-se imperativo entender as imagens não apenas como representações visuais, mas como linguagem carregada de signos e significados. Joly também afirma que "a imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos" (JOLY, 1996, p. 55). Nesse sentido, as imagens funcionam como uma forma de comunicação que pode ser decodificada e interpretada.

A questão central, portanto, é avaliar se as imagens em questão - seja na narrativa de "Chapeuzinho Vermelho" ou no filme "A Garota da Capa Vermelha" cumprem efetivamente seu papel comunicativo. Elas são eficazes em transmitir a mensagem pretendida ao seu público-alvo? E mais importante, são essas mensagens adequadamente compreendidas por aqueles a quem se destinam?

Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. ” (BETTELHEIM, 2000, p. 20).

Assim, é possível afirmar que os contos de fadas na literatura cumprem seu ob-

jetivo de atravessar gerações e conectar-se com seu público. Como Bettelheim (2000) sugere, esses contos não apenas entretêm as crianças, mas também contribuem para o desenvolvimento de suas personalidades. No entanto, quando observamos o filme em questão, "A Garota da Capa Vermelha", notamos que ele não teve um impacto significativo em termos de recepção crítica ou sucesso de bilheteria. Uma das razões apontadas para esse resultado pode ser a falta de clareza sobre o público-alvo do filme. Enquanto os contos de fadas geralmente são voltados para o público infantil, esse filme parece estar em um limbo, levantando questões sobre se é destinado a uma audiência infanto-juvenil, adulta ou alguma outra.

Nesse contexto, é relevante considerar a "tradução intersemiótica" dos símbolos do conto original (Plaza, 2008). As diferentes formas pelas quais a história tem sido contada ao longo do tempo - desde versões orais até adaptações literárias e cinematográficas - representam diferentes linguagens pelas quais os signos e símbolos da narrativa são transmitidos e transformados. Cada versão, incluindo o filme que estamos analisando, pode ser vista como uma espécie de colagem, adicionando ou removendo elementos de acordo com a visão do criador. No caso de "A Garota da Capa Vermelha", elementos como o mito do lobisomem e personagens adicionais foram incorporados, enquanto outros aspectos, como a forma como o lobo se disfarça e suas características mais humanas, foram alterados ou removidos. Essas escolhas podem ter contribuído para a incerteza sobre o público-alvo e, consequentemente, para o desempenho modesto do filme.

É fundamental considerar o conceito de transposição literária no contexto das adaptações fílmicas (Cardoso, 2011). Essa transposição envolve a transferência da narrativa, signos e conteúdo de uma mídia para outra, no caso, da literatura para o cinema. Certamente, há ganhos e perdas nesse processo de transição. Por exemplo, a experiência cinematográfica pode enriquecer a narrativa através da utilização de elementos sonoros, visuais e até mesmo táteis em alguns casos. No entanto, essa experiência pode também limitar a imaginação e reflexão pessoal que a leitura de um texto literário frequentemente proporciona.

É importante também enfatizar que uma adaptação cinematográfica não é simplesmente uma "tradução" do texto literário para a linguagem fílmica. Cada adaptador ou diretor traz suas próprias interpretações e visões para a obra, o que pode ou não ressoar com o público-alvo. Muitas vezes, a visão do diretor pode divergir significativamente das expectativas ou interpretações do público, mesmo que haja algum consenso em aspectos centrais da narrativa.

Portanto, a transposição literária para o cinema é um processo complexo e multifacetado, que envolve diversas considerações, desde a fidelidade à obra original até a forma como essa nova versão irá se comunicar e impactar seu público. Diferentes visões e interpretações são inevitáveis e contribuem para a riqueza e complexidade do processo de adaptação.

“a personagem, como herói e fio condutor do romance moderno, seria o ser em permanente conflito com o mundo exterior, cujas convenções transgride, e, por não se submeter à realidade que a cerca, cria e instaura um conflito e, enquanto personagem, reveste-se de sentido interior.” (SILVA, 2010, p. 35)

A narrativa cinematográfica do filme, neste contexto, pode ser analisada sob várias lentes teóricas: intertextualidade, paratextualidade e arquitextualidade. Ela exibe intertextualidade ao incorporar elementos de diversas versões da história da "Chapeuzinho Vermelho", assim como outras narrativas, como a do lobisomem. Paratextualmente, o filme se situa no contexto da Idade Média, enriquecendo a trama com detalhes históricos e culturais. No que concerne à arquitextualidade, o filme se apropria das características dos gêneros de romance e suspense, apresentando uma trama complexa centrada em temas de amor e mistério (Genette, 1982).

A transposição pode ser classificada na categoria de "contaminação", uma vez que ela não só deriva de múltiplas versões do conto da "Chapeuzinho Vermelho", mas também incorpora elementos de outras obras literárias, como a figura do lobisomem. Silva (2010) destaca "a soberania do simbólico", onde símbolos e signos não são arbitrários, mas carregam um peso de coerência, representatividade e significado.

No entanto, é crucial observar se a transposição foi eficaz em manter a coerência simbólica entre as duas formas de expressão - literária e cinematográfica. Em nosso caso de estudo, essa transposição parece ter sido falha, como discutiremos a seguir. Essa observação coloca em questão a eficácia da transposição em comunicar o significado, a essência e o impacto da obra original, revelando os desafios inerentes a esse tipo de exercício criativo.

PELA ESTRADA A FORA

Em "Pela Estrada Afora", o trecho que envolve a jornada da Chapeuzinho Vermelho pela floresta até a casa da avó é repleto de simbolismo e significados subtextuais, tornando-se um dos aspectos mais fascinantes para uma análise semiótica da obra. O ambiente da floresta serve como um espaço liminar, conforme descrito por Victor Turner

em "O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura" (1969). Neste espaço, a personagem é exposta ao perigo e à incerteza, mas também à possibilidade de transformação. A floresta se torna um palco onde normas sociais e construções simbólicas são suspensas ou invertidas.

A presença do lobo também adiciona complexidade ao cenário. Ele não é apenas um predador, mas uma manifestação do "outro", do desconhecido e do selvagem. Em termos junguianos, o lobo pode ser visto como uma representação do arquétipo da "sombra", que segundo Carl Jung em "A Natureza da Psique" (1972), encarna aspectos reprimidos e negados do self. O lobo desafia a Chapeuzinho, forçando-a a confrontar suas próprias vulnerabilidades e medos, enquanto simboliza as forças instintuais que são subjugadas pela civilização.

A interação da Chapeuzinho Vermelho com o lobo também pode ser analisada à luz da Teoria do Ator-Rede de Bruno Latour, conforme exposta em "Reagregando o Social" (2005). A personagem não está simplesmente passiva diante de um predador, mas engajada em uma rede de relações sociais e não-sociais — o capuz, o cesto de comidas, a trilha, a floresta, a avó doente, e o lobo. Cada elemento tem seu papel na rede, e a floresta torna-se um terreno onde essas relações são testadas e reconfiguradas.

O ato do lobo de se vestir como a avó introduz o conceito de "mimetismo", discutido por Roger Caillois em "O Homem e o Sagrado" (1950). Aqui, o mimetismo não é apenas um ato de camuflagem, mas também uma subversão da ordem social e das expectativas. Ele engana Chapeuzinho não apenas através do disfarce, mas também assumindo a linguagem e os modos da figura materna, o que pode ser interpretado como uma crítica à fragilidade e à ambiguidade das estruturas sociais e das identidades fixas.

A transição da personagem da inocência à experiência durante este trecho pode ser ainda interpretada através do conceito de "ritual de passagem" de Arnold van Gennep, explorado em "Os Ritos de Passagem" (1909). Chapeuzinho Vermelho passa por etapas de separação, liminaridade e reintegração, emergindo do encontro como um ser transformado.

Ao considerar estes vários elementos, fica claro que a fase "Pela Estrada Afora" do conto de Chapeuzinho Vermelho não é uma mera viagem de um ponto A para um ponto B, mas uma complexa tapeçaria de símbolos e significados que permite múltiplas leituras e interpretações.

DEVORADA PELO LOBO

O momento em que Chapeuzinho Vermelho é devorada pelo lobo é repleto de significações, tornando-se uma rica fonte para análise semiótica. Neste instante, o conto transcende a mera história infantil para se conectar com conceitos profundos da psicologia humana e da sociedade. É um momento de confronto direto com o arquétipo da "sombra", conforme exposto por Carl Gustav Jung em "A Natureza da Psique" (1972), onde a personagem enfrenta o seu oposto obscuro.

O ato de ser devorada também carrega simbolismos ligados ao ciclo da vida e morte, à transformação e à regeneração. Pode ser interpretado como uma analogia ao processo de "incorporação", usado por Anthony Giddens em "A Constituição da Sociedade" (1984), em que um sujeito é socialmente absorvido por um sistema maior, seja ele a natureza, a cultura ou a estrutura social. A devoração, neste caso, torna-se uma forma brutal de assimilação.

Além disso, a cena pode ser contextualizada através do conceito de "tabu", tal como definido por Sigmund Freud em "Totem e Tabu" (1913). O lobo viola várias normas sociais e morais ao assumir a identidade da avó e ao devorar Chapeuzinho Vermelho. Essa transgressão de tabus revela tensões subjacentes sobre autoridade, moralidade e os papéis sociais designados às personagens femininas e à figura do predador.

Pode-se também abordar a devoração sob a ótica de Julia Kristeva em "Poderes da Horror: Uma Abjeção" (1980), onde o lobo torna-se o objeto de "abjeção" — algo que deve ser rejeitado para preservar a ordem social. A abjeção não é apenas uma aversão ou medo, mas uma quebra dos limites culturais e identitários. Chapeuzinho Vermelho, ao ser consumida, é, de certa forma, destituída de sua identidade, o que pode ser uma representação simbólica do apagamento do self em contextos de extrema violência ou dominação.

O ato também leva à discussão sobre os papéis de gênero, frequentemente explorados nos contos de fadas, como observa Jack Zipes em "Por que os contos de fadas continuam fascinantes" (2006). A cena destaca a vulnerabilidade feminina perante uma figura masculina ameaçadora, o que reflete estereótipos e normas de gênero arraigados na sociedade.

Portanto, o episódio em que Chapeuzinho Vermelho é "Devorada pelo Lobo" é um dos pontos mais densos do conto, cheio de camadas simbólicas que ultrapassam a superfície da narrativa, permitindo uma profunda análise semiótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a complexidade da narrativa de Chapeuzinho Vermelho e suas

diversas transmutações ao longo do tempo, percebe-se que este conto é um ícone não só da literatura infantil, mas também do imaginário cultural de várias gerações. Diversas adaptações e releituras desta história têm permitido explorar um vasto campo temático que vai além da mera questão do 'bem contra o mal'. A narrativa é uma tela onde são pintadas questões mais profundas relacionadas à sexualidade, aos arquétipos psicológicos, à autonomia e ao empoderamento, especialmente feminino.

Neste estudo, foram abordadas as diferenças cruciais entre as versões do conto, particularmente aquelas trazidas pelos irmãos Grimm, que transformaram a estrutura e o tom da história. O conto de fadas, com sua linguagem e simbolismo, foi além de ser um mero entretenimento, servindo como uma ferramenta pedagógica que encanta e ensina, ilustrando os desafios da vida e como enfrentá-los.

Por outro lado, a análise intersemiótica do conto para outras mídias, como o cinema, revelou que a transição de uma forma de arte para outra não é isenta de perdas e ganhos. A capacidade de explorar outros sentidos humanos em um filme, por exemplo, é compensada pela limitação imposta à imaginação pelo diretor. Isso, por sua vez, leva a novas interpretações e, possivelmente, a mal-entendidos sobre a mensagem ou o propósito original do conto.

Foi observado também que, em suas múltiplas recriações, o conto serve como uma espécie de palimpsesto cultural, onde cada nova versão adiciona ou subtrai elementos que refletem as preocupações e valores da sociedade que a produziu. Isso faz com que a história se mantenha relevante e continue a ser objeto de estudo e reflexão.

Finalmente, é notável que a longevidade da história e sua presença em diversas culturas demonstram seu impacto profundo na psique humana. Como cada geração reinterpreta o conto de Chapeuzinho Vermelho, os elementos fundamentais da história são mantidos, enquanto suas camadas externas são remodeladas para se adaptar aos valores e às necessidades de uma nova era.

Portanto, a narrativa da Chapeuzinho Vermelho não é apenas um conto para crianças, mas um fenômeno cultural rico que merece ser analisado sob diversas lentes. Através desta análise, foi possível não apenas entender melhor a própria obra, mas também obter insights sobre as complexidades da condição humana e as variáveis culturais que influenciam nossa interpretação de histórias e símbolos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. Elementos de semiologia. New York: Hill and Wang, 1967.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

CAILLOIS, Roger. O Homem e o Sagrado, trad. Geminiano Cascais Franco, Lisboa: Edições, v. 70, 1950.

CARDOSO, Joel. Cinema e Literatura: contrapontos intersemióticos. Revista Literatura em debate, v. 5, n. 8, p. 1, 2011.

CASHDAN, Sheldon. Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas. Rio de Janeiro: Campus, p. 31, 2000.

DE CAMPOS REIS, Simone. " Abracadabra" A palavra dos contos de fada. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu: alguns pontos de concordência entre a vida mental dos selvagens e dos neuróticos. In: Totem e tabu e outros trabalhos. 1969. p. 21-191.

GENETTE, G. Palimpsestos: a literatura no segundo grau. Lisboa: Editora Estampa, 1982.

GIDDENS, A. A Constituição da Sociedade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 1984.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Campinas: Papirus, 1996.

JUNG, Carl G. A natureza da psique. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

KRISTEVA, Julia. Poderes do horror: um ensaio sobre a abjeção. New York: Columbia University Press, 1982.

LATOUR, B. Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Ilha Revista de Antropologia, v. 14, n. 1, 2, p. 238-243, 2015.

LIEBERMAN, Marcia K. "Some Day My Prince Will Come": Female Acculturation through the Fairy Tale. College English, v. 34, n. 3, p. 383-395, 1972.

PLAZA, J. T. Tradução intersemiótica. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

PROPP, Vladimir. Morfologia do conto. Austin: University of Texas Press, 1968.

SILVA, A. A soberania do simbólico: reflexões sobre a interpretação de textos.

Revista Letras & Letras, v. 26, n. 1, p. 37-45, 2010.

TURNER, V. O processo ritual: Estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1969.

VAN GENNEP, A. Os ritos de passagem. São Paulo: EDUSP, 1909.

ZIPES, Jack. O conto de fadas irresistível: a história cultural e social de um gênero. Princeton: Princeton University Press, 2012.

JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA VISÃO DE VYGOTSKY

PAULA ANDRÉIA DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO:

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. A criança em desenvolvimento, na visão de Vygotsky, tem como referência o adulto, que faz parte da sua cultura, onde a criança faz a imitação e na necessidade da sobrevivência, aprende a expressar sentimentos sem utilizar necessariamente a fala, aprende a se comunicar para interagir no meio social. Os jogos e brincadeiras são facilitadores na Educação Infantil, pois é através deles e dos objetos que as crianças têm o poder de fantasiar supostamente o real, vivenciando a realidade na brincadeira. Na visão de Vygotsky, a brincadeira colabora para vários desenvolvimentos infantis para a criança aprender a viver no social.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Educação Infantil; Jogo.

.

ABSTRACT:

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 linked to the other, but an adult can improve the child's learning, but the development it is natural, specific to each age and stage. 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. The developing child, in Vygotsky's view, has the adult as a reference, who is part of their culture, where the child imitates and in the need for survival, learns to express feelings without necessarily using speech, learns to communicate to interact in the social environment. Games and games are facilitators in early childhood education, as it is through them and objects that children have the power to supposedly fantasize about reality, experiencing reality through play. In Vygotsky's view, play contributes to several child developments so that the child can learn to live socially.

KEYWORDS: Development; Child education; Game.

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.

O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

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 mini adulto, 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.

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.

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e então dentro da criança (intrapsicológica). 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).

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).

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).

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 e 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.

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.

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).

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.

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 (interpsicológico) 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.

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 aconte¬ce 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 pe¬quenos. (MOREL, 2015, p. 15).

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.

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.

Diante disto, para chegar ao desenvolvimento de conceitos é necessário desenvolver algumas funções como a t e n ç ã o arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, tendo todo um processo psicológico havendo inconsistência da concepção que os conceitos são aprendidos de forma pronta.

Acrescenta-se que para Vygotsky (1934), o desenvolvimento intelectual da criança no primeiro estágio de desenvolvimento de consciência na infância, tem como característica que não há diferença das funções particulares e é acompanhada pela tenra infância (realizada pelo desenvolvimento da percepção) que se define com a função central dominante (memória) a atividade do desenvolvimento de toda consciência restante, tendo então, em certa maturidade na idade escolar, fazendo parte o número de premissas básicas durante todo o desenvolvimento psíquico. Ou seja, cada estágio de desenvolvimento ou idade, terá mesma atividade de desenvolvimento da memória.

Na visão de Piaget (1996), a aprendizagem por assimilação se baseava na recognição, feita pela observação de uma imagem

mental, produz a conservação da imagem, fazendo assimilação da referência de forma funcional e reprodutora que se torna generalizadora e cognitiva.

Ao passo que a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem, segundo Vygotsky (1934), o desenvolvimento se dá pelas potencialidades e a aprendizagem as realiza, ficando estabelecido então que nas aptidões contêm potências realizáveis no desenvolvimento, e este, gera toda a plenitude de possibilidades para realizar no processo de aprendizagem, como se aprendizagem se construísse sobre a maturação, havendo dependência entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

A aprendizagem depende do desenvolvimento, mas o desenvolvimento não se modifica sob influência do ensino. Assim, na visão de Vygotsky (1934), a análise do processo psicológico de ensino elucida o tipo de função e grau da maturação necessário para viabilizar o ensino.

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.

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.

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 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. E 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).

3. CONCLUSÃO

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.

Vygotsky chama, então, de desenvolvimento proximal quando mediada por um adulto e quando a criança consegue fazer sozinha, desenvolvimento real. O pensamen-

to e a linguagem serão fundamentais para a comunicação social e a atribuição do conhecimento. Na interação com o adulto e a criança, a mediação é uma intervenção para ajustar a criança para o aprendizado e autonomia. E como em fase de desenvolvimento a criança utiliza a habilidade da memória, a reflexão de atitudes, não existe então uma aprendizagem pronta e sim desenvolvida na visão de Vygotsky. A aprendizagem é uma maturação para o desenvolvimento.

A partir da brincadeira a criança desperta desejos e os realiza na brincadeira de forma fictícia. Na relação social da brincadeira, a criança aprende a se comunicar com os pares, explora, experimenta, recria, inventa e desenvolve de forma integral, o cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor através das relações da brincadeira. Isto pode favorecer que a criança a formação de conceitos de si e do mundo, se tornando crítica e arbitrária das dificuldades.

REFERÊNCIAS

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

PEDROSO, Crislaine de Andrade et al. Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. Faculdades Integradas do Vale do Ribeira, 2007.

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: Dialogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Editora Ática. 2ª Ed. São Paulo, 2012.

SALVADOR, César Coll. Psicologia da educação. Mariana Miras Mestres, Javier Onrubia Goñi, Isabel Solé Gallart; trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHERER, Anelize Severo. O Lúdico e o Desenvolvimento: A Importância do Brinquedo e da Brincadeira Segundo a Teoria Vigotskiana. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Medianeira: 2013

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)

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGINA LOPES DE LIMA BALDI

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar a relevância do ato de brincar no contexto do desenvolvimento e da aprendizagem na educação infantil. Sua intenção é explorar a significância do brincar, definir os termos-chave associados a essa atividade e, de igual importância, compreender o mundo lúdico, onde a criança se envolve em um diálogo consigo mesma e com o ambiente circundante. Isso inclui aceitar a presença dos outros, estabelecer laços sociais, adquirir conhecimento e crescer de forma abrangente. Além disso, o artigo discute os benefícios que o brincar oferece no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Também são abordadas considerações relacionadas aos jogos, brincadeiras e brinquedos e seu impacto na socialização das crianças. Para a elaboração deste trabalho, recorremos à pesquisa bibliográfica, que se baseou na análise crítica de livros, artigos, revistas e fontes online, assim como na consulta das contribuições de alguns autores sobre o assunto. Dessa maneira, este estudo proporciona uma compreensão mais aprofundada sobre a importância do brincar na vida humana, sobretudo na vida das crianças.

Palavras-chave: Brincar; aprendizagem; desenvolvimento infantil; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Brincar desempenha um papel fundamental como meio de comunicação, permitindo que a criança reproduza situações do seu dia a dia. Além disso, o ato de brincar é essencial para o processo de aprendizagem da criança, uma vez que promove a construção da reflexão, autonomia e criatividade, estabelecendo uma relação intrínseca entre o jogo e o aprendizado.

Quando se trata de definir a importância do brincar na infância, é essencial destacar seu papel no desenvolvimento do ser humano, abrangendo aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos. É crucial conscientizar os pais, educadores e a sociedade em geral sobre o valor da ludicidade na infância, mostrando que o ato de brincar não é apenas um passatempo, mas sim uma forma de aprendizado. Dentro desse contexto, o brincar na educação infantil permite que a criança estabeleça regras, tanto por conta própria como em grupo, o que contribui para a sua integração na sociedade. Dessa forma, a criança aprende a resolver conflitos, desenvolve hipóteses de conhecimento e aprimora sua habilidade de compreender diferentes perspectivas, expressar-se e manifestar opiniões em relação aos outros.

É imperativo reconhecer e incentivar a capacidade criativa das crianças, pois essa criatividade representa uma das maneiras pelas quais elas se relacionam com o mundo e o recriam de acordo com sua própria lógica.

Portanto, o principal objetivo deste estudo é analisar a relevância do brincar na Educação Infantil. Conforme indicado por diversos autores pesquisados, esse período é de extrema importância para o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem de maneira significativa.

CONSEQUÊNCIAS DO ATO DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

Segundo Oliveira (2000), o brincar não é apenas uma atividade de recreação, mas uma forma complexa de comunicação para a criança. Através do brincar, as crianças se comunicam consigo mesmas e com o mundo ao seu redor. Isso implica que o desenvolvimento da criança ocorre por meio de interações contínuas e recíprocas que se estabelecem durante toda a sua vida. Além disso, o ato de brincar pode desenvolver habilidades importantes, como atenção, memória, imitação e imaginação, além de contribuir para o desenvolvimento de aspectos da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. Ele estimula a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas. As crianças que brincam regularmente desenvolvem habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, planejamento e tomada de decisões.

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, enfatiza que o sujeito se forma nas relações com os outros, por meio de atividades que são tipicamente humanas e mediadas por ferramentas técnicas e símbolos. Nesse contexto, a brincadeira infantil assume um papel fundamental na análise do processo de formação do sujeito. Também reconhece a brincadeira como uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações, atividades e papéis dos adultos. Ele argumenta que a capacidade de imaginar, planejar e adquirir novos conhecimen-

tos emerge nas crianças por meio do ato de brincar. A criança, por meio das atividades lúdicas, atua simbolicamente em várias situações vividas pelos seres humanos, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

As interações durante o brincar promovem o desenvolvimento das habilidades sociais, como compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos. Além disso, as crianças aprendem a lidar com emoções, a expressar sentimentos e a compreender as emoções dos outros. O brincar ativo contribui para o desenvolvimento físico das crianças, fortalecendo os músculos, melhorando a coordenação motora e promovendo a saúde geral. As brincadeiras que envolvem histórias, papéis e diálogos ajudam no desenvolvimento da linguagem, enriquecendo o vocabulário, melhorando a capacidade de comunicação e promovendo a narrativa.

O brincar permite que as crianças experimentem papéis diferentes e compreendam o mundo a partir de perspectivas diversas. Isso contribui para o desenvolvimento da empatia e da compreensão das diferenças. Ao brincar, as crianças tomam decisões, experimentam o controle sobre seu ambiente e desenvolvem a autonomia. Isso é importante para a construção da autoconfiança. O brincar muitas vezes envolve a criação e o seguimento de regras, o que ajuda as crianças a aprender sobre limites, responsabilidade e respeito pelos outros.

É uma preparação natural para a vida adulta, pois permite que as crianças pratiquem papéis e situações que podem encontrar mais tarde. Isso inclui tarefas domésticas, interações sociais e resolução de problemas. Brincar oferece às crianças a oportunidade de explorar e expressar sua identidade, criando mundos imaginários e experimentando diferentes aspectos de si mesmas. O brincar é uma forma de alívio do estresse para as crianças. Ele as ajuda a relaxar, a lidar com situações difíceis e a promover um senso de bem-estar.

Dessa forma, compreendemos que o ato de brincar é muito mais do que uma atividade lúdica; ele é essencial para o desenvolvimento global das crianças, contribuindo para o crescimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e

Emocionais. Assim, é importante que as crianças tenham a oportunidade de brincar regularmente em ambientes seguros e estimulantes, pois isso é crucial para o seu desenvolvimento saudável e equilibrado.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), a brincadeira é caracterizada pelo papel que as crianças assumem enquanto brincam. Durante a brincadeira, elas interagem com a realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características dos papéis que desempenham, muitas vezes usando objetos como substitutos.

Zanluchi (2005) ressalta que quando a criança brinca, ela está se preparando para a vida. Através de suas atividades lúdicas, ela entra em contato com o mundo físico e social, desenvolvendo uma compreensão de como as coisas são e funcionam. Isso a faz parecer mais madura, pois, mesmo de forma simbólica, ela está se envolvendo no mundo adulto, que gradualmente se abre para que ela lide com diversas situações.

.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO UNIVERSO LÚDICO

O ato de brincar é uma parte intrínseca do cotidiano da infância. Nesse contexto, Oliveira (2000) destaca o brincar como um processo que contribui para a humanização da criança, ajudando-a a aprender a integrar a brincadeira de maneira eficaz e a estabelecer conexões mais profundas. Esse processo auxilia as crianças a desenvolver sua capacidade de raciocínio, julgamento, argumentação e tomada de decisões, reconhecendo a importância dessas habilidades para iniciar a atividade em si.

O brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança, pois as brincadeiras e os jogos surgem progressivamente em suas vidas, desde atividades mais simples e funcionais até aquelas com regras mais elaboradas. Esses elementos proporcionam experiências que contribuem para a conquista e a formação da identidade da criança.

Para que a aprendizagem seja eficaz, é essencial que o aluno construa o

Conhecimento de maneira ativa e assimile os conteúdos de forma significativa. Nesse sentido, os jogos representam uma ferramenta excepcional para facilitar o processo de aprendizagem. Eles oferecem uma abordagem envolvente e interativa que promove a compreensão dos conceitos e a aquisição de novos conhecimentos de maneira prazerosa. Portanto, o brincar desempenha um papel essencial na educação, incentivando o desenvolvimento integral da criança, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos se mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Carvalho (1992, p.28) acrescenta, mais adiante:

(...) o ensino absorvido de maneira lú-

dica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo. As atividades de criar e reinventar ações envolvendo jogos garantem que cada experiência seja uma nova descoberta e que o jogo evolua constantemente para se tornar uma forma renovada de brincar. Isso ressalta a ideia de que a dinâmica do brincar não deve ser estática, mas sim adaptável e em constante evolução. A criança, ao brincar, sem saber fornece várias informações a seu respeito, mostrando que as atividades lúdicas são uma forma natural de expressão para as crianças. Através do brincar, elas revelam aspectos de sua personalidade, interesses, habilidades e emoções, muitas vezes de maneira inconsciente. O brincar é uma linguagem pela qual as crianças se comunicam e compartilham quem são. É ferramenta valiosa para estimular o desenvolvimento integral da criança, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Isso implica que o ato de brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas desempenha um papel fundamental na promoção do crescimento cognitivo, emocional, social e físico da criança. O ambiente familiar e escolar são contextos nos quais as experiências lúdicas podem ser aproveitadas para facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, e contribuir para a formação de uma criança mais completa e equilibrada.

Além disso, é no brincar que a criança aprende a respeitar regras, aprimora suas habilidades sociais e desenvolve o respeito por si mesma e pelos outros. A ludicidade proporciona à criança uma maneira mais fácil de se expressar, ouvir, respeitar opiniões divergentes, exercer liderança, ser liderada e compartilhar a alegria de brincar.

Como afirmado por Zanluchi (2005), "A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia". Portanto, proporcionar oportunidades para as crianças brincarem as prepara emocionalmente para lidar com suas atitudes e emoções de maneira mais saudável no contexto social, o que, por sua vez, contribui para um desempenho geral mais positivo ao longo de suas vidas.

Entretanto, Vygotsky, (1998), enfatiza a relação entre o nível de desenvolvimento de uma criança e sua capacidade potencial de aprendizagem. Ele propõe uma distinção entre dois níveis de desenvolvimento para compreender integralmente o progresso cognitivo da criança. O primeiro nível é o

"desenvolvimento efetivo", medido por meio de testes que avaliam a idade mental da criança, ou seja, as tarefas que ela é capaz de realizar independentemente. Este nível reflete o que a criança já pode fazer de maneira autônoma. O segundo nível é o "desenvolvimento potencial", que se refere a tudo aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros, seja por meio de imitação, demonstração ou assistência. Vygotsky argumenta que o que a criança pode fazer com suporte hoje, ela será capaz de realizar independentemente no futuro. Portanto, esse nível revela não apenas o que a criança já domina, mas também o que ela está prestes a alcançar à medida que amadurece.

Essa perspectiva ressalta a importância das interações sociais e do suporte de adultos e pares no processo de aprendizagem. Além disso, sugere que a avaliação do desenvolvimento infantil não deve se limitar ao que a criança demonstra sozinha, mas também deve considerar o que ela é capaz de realizar com assistência, fornecendo insights sobre seu potencial de aprendizagem futuro.

A perspectiva de Vygotsky, conforme apresentada por Baquero (1998), destaca a importância da brincadeira e do jogo como atividades distintivas da infância. Segundo essa visão, durante essas atividades, a criança não apenas se diverte, mas também recria a realidade ao empregar sistemas simbólicos. Essa recriação envolve a utilização de símbolos e representações que têm um contexto cultural e social, refletindo a influência do ambiente ao seu redor.

Na visão de Vygotsky (1998), o jogo simbólico é considerado uma atividade intrinsecamente ligada à infância e essencial para o desenvolvimento infantil. Ele argumenta que o jogo simbólico surge com a aquisição da representação simbólica, um processo impulsionado pela imitação. Durante o jogo simbólico, a criança opera em um nível além do seu desenvolvimento real, impulsionada pela imaginação e pela representação simbólica, o que sugere que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida.

A observação de que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola ressalta a importância das experiências prévias no processo educacional. Todas as situações de aprendizado, mesmo as interpretadas na escola, têm uma história prévia na qual a criança se deparou com elementos relacionados, proporcionando-lhe experiências que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizado contínuos.

Tanto Vygotsky (1998) como Santos (2002) destacam a importância do brinquedo e dos jogos simbólicos no desenvolvimento infantil, ressaltando como essas atividades são fundamentais para a compreensão da realidade e para a expressão das capacidades cognitivas e sociais da criança. Vygotsky pontua que a essência do brinquedo reside

na criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual.

Santos complementa essa ideia ao descrever os jogos simbólicos como meios pelos quais a criança expressa sua capacidade de representar dramaticamente. Ao assumir diferentes papéis e funções sociais generalizadas observadas no mundo dos adultos, a criança mergulha em um mundo imaginário, regido por regras que se assemelham ao mundo real. A submissão a essas regras de comportamento e normas sociais é apontada como a razão do prazer que a criança experimenta ao brincar. Isso destaca como o brincar não é apenas uma atividade divertida, mas também uma oportunidade para a criança experimentar e entender as dinâmicas sociais, contribuindo assim para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Segundo Vygotsky (1998) o papel do brinquedo, especialmente a brincadeira de faz-de-conta, evidencia a importância dessa atividade específica no desenvolvimento infantil. Enfatiza que, no brinquedo, a criança transcende seu comportamento habitual, adotando papéis e cenários que vão além das situações da vida cotidiana. A brincadeira de faz-de-conta é privilegiada em sua discussão porque, para Vygotsky, ela contém todas as tendências do desenvolvimento infantil de forma condensada. Ou seja, no ato de brincar, a criança está consolidando e explorando uma variedade de habilidades e competências que refletem seu estágio de desenvolvimento.

A afirmação de que o brinquedo é uma grande fonte de desenvolvimento ressalta como a atividade lúdica é um meio pelo qual a criança experimenta, aprende e consolida aspectos essenciais de seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. O brinquedo, especialmente a brincadeira de faz-de-conta, é, portanto, um terreno fértil para a expressão da imaginação e a promoção do crescimento infantil.

De acordo com Vygotsky (1998) há uma mudança significativa no comportamento da criança quando ela está envolvida em atividades lúdicas, especialmente no brinquedo. Ele aponta que, no contexto do brincar, os objetos perdem sua influência determinadora direta sobre o comportamento da criança. Em outras palavras, a criança deixa de ser rigidamente controlada pela percepção imediata e pela situação presente.

No brinquedo, a criança consegue dissociar o significado de um objeto da ação relacionada a ele. Ela vê um objeto, mas sua ação em relação a esse objeto é moldada pelo significado que ela atribui a ele, não simplesmente pela presença física do objeto. Essa condição permite que a criança aja de maneira mais independente em relação ao que está visualmente presente. É uma mudança fundamental, onde o pensamento, representado pelo significado associado a uma palavra ou conceito, se torna separado dos objetos físicos, e a ação é gerada a partir das ideias da criança, não apenas das características tangíveis das coisas ao seu redor.

Essa capacidade de separar pensamento e ação, observada no brincar, reflete um estágio mais avançado de desenvolvimento cognitivo. O brinquedo, portanto, não é apenas uma atividade recreativa, mas uma oportunidade crucial para a criança exercitar sua imaginação, desvincular significados de objetos e desenvolver uma autonomia mais marcante em sua forma de interagir com o mundo.

Craidy & Kaercher (2001), baseados na perspectiva de Vygotsky, enfatiza a importância do simbolismo na fase de desenvolvimento da criança. Durante o brincar, a criança enfrenta desafios inerentes às situações lúdicas, estimulando seu pensamento e impulsionando-a a atingir níveis de desenvolvimento que podem não ser alcançados apenas por ações motivadas por necessidades essenciais. No ambiente lúdico, as crianças se esforçam e agem de maneira entusiasmada, sem sentir cansaço, pois estão livres de cobranças formais.

A ausência de pressões e expectativas rígidas cria um ambiente propício para a exploração, a descoberta e a realização com alegria. Isso resulta em um aumento da autoconfiança das crianças, fazendo com que se sintam mais capazes e, portanto, mais propensas a aprender. A natureza descompromissada e prazerosa das atividades lúdicas oferece um terreno fértil para o desenvolvimento holístico da criança, promovendo não apenas habilidades cognitivas, mas também aspectos emocionais e sociais, contribuindo assim para uma aprendizagem mais rica e significativa.

Conforme afirma Oliveira (2000, p. 19):

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e

Até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

Nesse caso, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimen-

sões da vida social.

De acordo com Vygotsky, Luria & Leontiev (1998), o brinquedo surge da necessidade da criança de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Isso sugere que o brincar é uma resposta natural à curiosidade e ao desejo da criança de explorar e interagir com o ambiente ao seu redor de maneiras significativas.

À medida que a criança cresce, o jogo simbólico torna-se uma ferramenta crucial para ela criar significados para objetos e espaços. Esse tipo de brincadeira envolve a representação de situações imaginárias, utilizando símbolos e imagens mentais. Importante notar que, nesse contexto, a ação da criança passa a ser orientada pela observação do comportamento dos outros, assim como pelas informações que lhe foram transmitidas verbalmente. A influência das interações sociais e da cultura se torna evidente, pois a criança incorpora esses elementos em seu jogo simbólico.

Assim, o brinquedo não é apenas uma atividade lúdica, mas também uma ferramenta para a construção de significados e a consolidação de imagens mentais na mente da criança. Esse processo contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, permitindo que a criança explore e compreenda o mundo ao seu redor de maneiras que transcendem sua experiência imediata.

Dessa forma, o estudo indica que os processos de desenvolvimento infantil apontam o brincar como um crucial processo psicológico, não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma fonte significativa de desenvolvimento e aprendizagem. Essa perspectiva é especialmente enfatizada por Vygotsky (1998), um dos principais defensores dessa visão.

ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO BRINCAR NA INFÂNCIA

A valorização do brincar na educação, especialmente na Educação Infantil, destaca-se como um poderoso veículo de aprendizagem experiencial. Essa abordagem reconhece que, por meio do lúdico, as crianças podem vivenciar a aprendizagem como um processo social e significativo.

Ao incorporar o conhecimento por meio das características lúdicas do mundo, o aprendizado torna-se mais envolvente e relevante para as crianças. O lúdico não se limita apenas à aquisição de conhecimentos específicos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades como a oralidade, o pensamento crítico e a compreensão de sentido.

As atividades lúdicas proporcionam um ambiente propício para a expressão criativa, a experimentação e a interação social, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Isso não apenas potencializa o rendimento escolar, mas também contribui para a formação de indivíduos mais participativos, criativos e aptos a enfrentar os desafios do mundo de maneira mais integrada e significativa.

Dessa forma, ao integrar o lúdico na prática educacional, a proposta é criar um ambiente de aprendizagem que seja estimulante, dinâmico e que respeite a natureza lúdica inerente às crianças. Assim, Goés (2008, p 37), afirma ainda que:

(...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Portanto, é crucial que a introdução de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica seja feita de maneira a preservar a essência do brincar, adaptando-se ao ambiente escolar sem comprometer a espontaneidade e a alegria que essas atividades proporcionam.

Ao incorporar o lúdico na educação, os professores têm a oportunidade de desenvolver uma variedade de atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens, enriquecendo a experiência educacional e também ampliando a rede de significados construtivos tanto para as crianças como para os jovens.

A abordagem pedagógica que integra o brincar reconhece que o processo de aprendizagem pode ser potencializado quando há espaço para a criatividade, a exploração e a interação social, contribuindo para um ambiente escolar mais envolvente e significativo.

O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, assim o ato de brincar na escola sob a perspectiva de Lima (2005) está relacionado ao professor que deve apropriar-se de subsídios teóricos que consigam convencê-lo e sensibilizá-lo sobre a importância dessa atividade para aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Ao abraçar essa perspectiva, reconhecemos o brincar não apenas como uma prática recreativa, mas como uma valiosa ferramenta pedagógica que não apenas contribui para o desenvolvimento individual da criança, mas também enriquece o

Contexto cultural.

Através do brincar, a criança não só

molda sua personalidade, mas também constrói ativamente seu conhecimento, demonstrando que essa prática transcende a mera diversão, transformando-se em um elemento crucial na formação integral da criança. Finalizando Gonzaga (2009, p. 39), aponta:

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica.

O jogo, antes visto apenas como uma forma de entretenimento, ganhou importância significativa ao ser reconhecido como um elemento crucial para o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança.

A perspectiva contemporânea destaca o jogo como mais do que simples diversão, transformando-o em uma ponte entre a infância e a vida adulta.

Conforme Kishimoto (2002), o jogo é reconhecido como uma atividade lúdica com valor educacional, e sua incorporação no ambiente escolar traz diversas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor passa a ser, não só de facilitador, mas também de um incentivador da atividade.

Através do jogo, as crianças não apenas absorvem informações, mas também constroem entendimentos, desenvolvem habilidades sociais e aprimoram sua capacidade de resolução de problemas.

Assim, a abordagem do jogo no ambiente escolar não apenas torna o processo de aprendizagem mais envolvente, como também promove um desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa bibliográfica ressalta que a criança aprende de maneira intrínseca durante o ato de brincar. A brincadeira não apenas está presente, mas também adiciona elementos essenciais ao desenvolvimento das relações interpessoais. Dessa forma, a criança estabelece, por meio dos jogos e brincadeiras, uma relação natural, conseguindo expressar suas tristezas, alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades. É por meio da brincadeira que ela se envolve no jogo, compartilha com os outros, se autoconhece e conhece o outro.

Além da interação social, a brincadeira, o brinquedo e o jogo desempenham um papel crucial como mecanismos para desenvolver a memória, linguagem, atenção, percepção, criatividade e habilidades essenciais para um melhor desenvolvimento da aprendizagem. Ao brincar e jogar, a criança tem a oportunidade de aprimorar capacidades fundamentais para sua atuação profissional futura, como atenção, afetividade e o hábito de concentrar-se, entre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos contribuem significativamente para o desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno, proporcionando uma abordagem lúdica que vai além do entretenimento, sendo fundamental para um aprendizado mais abrangente e eficaz.

A ludicidade é percebida como uma necessidade intrínseca ao ser humano em todas as idades, sendo especialmente crucial na infância. Nesse estágio, a ludicidade não deve ser apenas encarada como uma fonte de diversão, mas sim como um meio intencional de desenvolver as potencialidades da criança. Essa abordagem reconhece que o conhecimento é construído por meio das relações interpessoais e das trocas recíprocas que ocorrem ao longo de toda a formação integral da criança.

Ao vivenciar atividades lúdicas, a criança não apenas se diverte, mas também adquire habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A ludicidade proporciona um ambiente propício para a exploração, a expressão criativa, a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências essenciais. Dessa forma, vai além do entretenimento momentâneo, desempenhando um papel significativo na construção de uma base sólida para o aprendizado e o crescimento da criança. Portanto, a promoção da ludicidade na infância é essencial para um desenvolvimento integral e saudável.

A introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é de extrema importância devido à influência positiva que essas práticas exercem sobre os alunos. Quando os estudantes estão emocionalmente envolvidos nas atividades, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais fácil e dinâmico. O elemento lúdico não apenas proporciona um ambiente mais descontraído, mas também estimula o interesse, a participação ativa e o engajamento dos alunos.

A ludicidade contribui para criar uma atmosfera propícia ao aprendizado, promovendo a absorção de conhecimentos de forma mais efetiva e prazerosa. Além disso, os jogos e atividades lúdicas podem facilitar a compreensão de conceitos complexos, promover a colaboração entre os alunos, desenvolver habilidades sociais e emocionais, e ainda estimular a criatividade.

Dessa forma, a inserção de elementos lúdicos no ambiente escolar não apenas torna a experiência educacional mais atraente, mas também fortalece a conexão emocional

dos alunos com o processo de aprendizagem, favorecendo um ambiente educacional mais estimulante e eficaz.

Conclui-se que o enfoque lúdico direcionado às crianças desempenha um papel fundamental na facilitação da aprendizagem e no desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Ao abordar o aspecto lúdico de forma intencional, a educação infantil reconhece a importância de promover o desenvolvimento global da criança.

Ao incorporar elementos lúdicos no ambiente educacional, a criança não apenas adquire conhecimento, mas também desenvolve habilidades sociais, emocionais e cognitivas de maneira holística. A ludicidade não é apenas um complemento ao processo educacional, mas uma ferramenta essencial para enriquecer a experiência de aprendizado, tornando-a mais envolvente e significativa.

Portanto, a educação infantil deve considerar o lúdico como um parceiro valioso e utilizá-lo de maneira abrangente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, reconhecendo que o brincar é uma via fundamental para o crescimento saudável e integral dos pequenos.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CRAIDY, Carmem Maria, org; KAERCHER, Gladis E., org. Educação infantil:pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar na Escola. Disponível na Internet via: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270. Arquivo capturado 31 de maio 2009.

MOLUSCO, Lula. A importância de brincar na escola. (online) Disponível na Internet via: http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-naescola.html. Arquivo capturado 25 de abril de 2009.

MORAIS, Ana Maria Galeazzi. A importância do brincar no desenvolvimento infantil. Disponível na Internet via: http://www.tribunaimpressa.com.br/Conteudo/Aimportancia-do-brincar-no-desenvolvimento-infantil,771,778. Arquivo capturado 26 de maio de 2009.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009.Aimportância da formação lúdica para professores de educação infantil. Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. Brincar é passa tempo? Elaine Regina Machado. (p.18-19).

Revista Maringá Ensina nº 12 – julhoagostosetembro 2009. A criança e o faz de conta. Vera Lúcia Camara F. Zacharias. (p. 36-37).

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VALLE, Ribeiro do. O brincar. (online) Disponível na Internet via: http://www.ribeirodovalle.com.br/brincar.htm >. Acesso em 10 maio de 2009.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

RESUMO:

A infância é uma das fases mais prazerosas, pois, brincar combina imaginação e realidade ao mesmo tempo. As crianças inicialmente exploram o mundo ao seu redor a partir dos brinquedos: no começo no ambiente familiar, depois na escola ou em outros ambientes sociais. Por meio dessa vivência lúdica, as crianças passam a interagir com os brinquedos, com os objetos em geral e com as pessoas as quais convivem. A partir disso, a criança começa a adquirir conhecimento de mundo, socializando-se. Por isso, a ludicidade está presente na Educação Infantil e tem sido considerada uma metodologia que facilita o desenvolvimento das crianças, pois, ela desenvolve os aspectos cognitivos, emocionais e motores, ao mesmo tempo em que a criança aprende brincando com as outras. Os jogos e brincadeiras fazem com que as crianças se desenvolvam de forma plena, desenvolvendo diferentes aspectos como a socialização, o carinho, o cuidado, entre outros aspectos. É necessário lembrar que a Educação Infantil é a etapa de ensino que mais facilita a utilização desse tipo de metodologia. O objetivo geral, do presente artigo é discutir sobre a ludopedagogia; e como objetivos específicos, suas contribuições para o desenvolvimento das crianças durante esta etapa escolar. A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa a fim de discutir a concepção de diferentes autores a respeito do tema em questão. Os resultados indicaram que o uso da ludicidade facilita a aprendizagem e desenvolve diferentes habilidades nas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Ludopedagogia; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT:

Childhood is one of the most pleasurable stages, as playing combines imagination and reality at the same time. Children initially explore the world around them through toys: at first in the family environment, then at school or in other social environments. Through this playful experience, children begin to interact with toys, objects in general and the people they live with. From this point on, the child begins to acquire knowledge of the world, socializing. Therefore, playfulness is present in Early Childhood Education and has been considered a methodology that facilitates children's development, as it develops cognitive, emotional and motor aspects, at the same time that children learn by playing with others. Games and games help children develop fully, developing different aspects such as socialization, affection, care, among other aspects. It is necessary to remember that Early Childhood Education is the teaching stage that most facilitates the use of this type of methodology. The general objective of this article is to discuss ludopedagogy; and as specific objectives, their contributions to the development of children during this school stage. The methodology used was qualitative in order to discuss the conception of different authors regarding the topic in question. The results indicated that the use of play facilitates learning and develops different skills in children.

KEYWORDS: Play-pedagogy; Child education; Child development.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil gerou uma série de debates ao longo dos tempos. Políticas Públicas foram criadas reestruturando o seu ensino, a valorização da criança, as competências e habilidades necessárias para cada faixa etária, a formação continuada para os professores, a inserção e a valorização do brincar para essas crianças.

O desenvolvimento infantil ocorre especialmente entre 0 e 5 anos de idade. Inicialmente, a criança começa a socializar com o mundo que a cerca através da família e por meio da escola essas relações sociais são expandidas, levando as crianças a descobrirem coisas novas diante de uma realidade diferente da sua.

Como justificativa, tem-se que a legislação passou por mudanças, a concepção de ensino na Educação Infantil passou também. A criança pode aprender brincando enquanto compartilha experiências com os demais colegas, aprendendo não só a dividir seus espaços, mas, também a se sentir pertencente a eles, ouvindo e respeitando diferentes opiniões. Essa é a função implícita, por exemplo, no caso da Ludicidade, através da utilização de jogos e brincadeiras.

Como problemática, tem-se que o brincar solitário, apesar de desenvolver a criança, é diferente dos resultados encontrados quando a mesma convive com outras crianças da mesma faixa etária. Muitas crianças ao conviver e experienciar a vida em sociedade, vão desenvolvendo a criticidade e a empatia pelos colegas.

Assim, a criança que brinca sozinha é capaz de desenvolver a imaginação, mas, ao interagir e brincar na escola passa a desenvolver outros aspectos como as relações cognitivas segundo as experiências vivenciadas junto aos demais.

A ludicidade engloba atividades livres, que podem ser realizadas individualmente ou em grupos, mas, que só podem ser consideradas lúdicas quando a criança escolhe participar.

Ações pedagógicas voltadas para a reflexão, constroem um conjunto de experiências que tornam os professores capazes de desenvolver um trabalho que valorize a criança em suas múltiplas especificidades.

Assim, a ludopedagogia é de suma importância, a fim de desenvolver diferentes aspectos cognitivos, psicossomáticos, psicológicos, psiconeurológicos e psicoterapêuticos.

Como objetivo geral, a intenção é discutir sobre a ludopedagogia; e como objetivos específicos, suas contribuições para o desenvolvimento das crianças durante esta etapa escolar.

2.DESENVOLVIMENTO

SOBRE A INFÂNCIA

Brincar é uma necessidade básica da criança bem como a nutrição, a saúde, a moradia e a Educação, essenciais para o desenvolvimento infantil. Para manter o equilíbrio mental e corporal, as crianças precisam brincar, jogar, criar e inventar. Essas atividades têm se tornado cada vez mais importantes à medida que são desenvolvidas, reinventadas e construídas:

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (ROSAMILHA, 1979, p. 77).

Ao longo de séculos, a criança era vista como um ser insignificante. Ariès (1981) relata isso em sua obra, constatando que a infância era desvalorizada, pois, para a sociedade as crianças simplesmente não existiam. Diferentemente dos dias atuais, a criança é vista como um ser múltiplo que necessita de cuidados a fim de desenvolver os aspectos cognitivos, emocionais e psicológicos.

Naquela época a criança era vista como um adulto em miniatura, não necessitando de cuidados especiais. Para a sociedade o mais importante é que ela se tornasse adulta para ser incorporada ao mercado de trabalho. No Século XVII, particularmente, houve uma mudança significativa na sociedade.

As relações passaram a se tornar mais concretas e a família começou a observar as crianças através de um novo olhar. Os cuidados agora já não eram mais os mesmos e a função da família de educar a criança passou para a mão de tutores. Substituiu-se a Educação dada pelas famílias, pela Educação nas escolas (ARIÈS, 1981).

Ainda, segundo o autor, a Educação era ofertada apenas para crianças do sexo masculino. Foi então que a partir do Século XVIII, que as meninas passaram a frequentar os sistemas de ensino. Começou também uma distinção entre as classes, já que a burguesia e a aristocracia recebiam privilégios educacionais, em detrimento das demais classes da sociedade.

Passados dois séculos, surge um movimento internacional a favor das crianças. Mais especificamente em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Seu contexto insere as seguintes ideias.

No campo da Psicologia, percebe-se que além da genética, o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento psicossocial do ser humano. Por meio dos brinquedos, a criança desenvolve as emoções, a criatividade, o raciocínio e compreende o mundo: “Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos” (WÅJSKOP, 1995, p. 68).

Ao brincar, a criança se torna mais independente, dá importância à sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação e criatividade, se socializa e interage com o mundo a sua volta. São essas as emoções que ele precisa desenvolver para construir seu conhecimento (MOSÉ, 2013).

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e viverem no mundo é um dos grandes desafios da Educação Infantil. Embora o conhecimento adquirido com a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia sejam de grande valor para revelar o universo das crianças, suas características permanecem únicas.

A literatura especializada no crescimento e desenvolvimento infantil acredita que o ato de brincar em si é fazer, é uma tarefa que requer tempo e espaço, uma prática saudável composta por vivências culturais, pois, promove o crescimento, constrói relações, pode ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros através do convívio saudável (MOSÉ, 2013).

A Educação traz muitos desafios. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu, mas, esse tema é sempre atual e essencial porque seu foco principal está nas pessoas. Portanto, pensar em Educação é pensar no ser humano como um todo:

Não queremos uma escola cuja

aprendizagem esteja centrada nos homens de “talentos”, nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos (RESENDE, 1999, p. 42-43).

Os professores devem orientar a aprender a construir seu próprio conhecimento, pois afinal, seja ele educando ou educador, todos devem estar mobilizados e engajados no processo, ou não há possibilidade de ensino (BARRETO, 1998).

Se entender o conhecimento como uma representação psicológica, é preciso saber que ensinar é um convite à exploração e descoberta. Aprender a pensar sobre diferentes tópicos é muito mais importante do que lembrar fatos e números sobre o assunto.

Sneyders (1996), relata que a Pedagogia, ao invés de manter-se como sinônimo de teoria de como ensinar e de como aprender, deveria transformar a Educação em desafio, em que é preciso propor situações que estimulem a atividade re-equilibradora da criança, tornando-a construtora do seu próprio conhecimento.

As escolas como um todo precisam também repensar suas práticas a fim de garantir que todas as crianças tenham acesso às oportunidades, impedindo à segregação, já que a Educação está passando por momentos de transformação onde todos devem ser atendidos sem distinção, desenvolvendo diferentes competências e habilidades, respeitando as especificidades de cada indivíduo.

Outra questão que merece destaque é que não pode haver discriminação ou desigualdade entre as brincadeiras, já que nas escolas existem relações tradicionais de gênero, o que pode interferir negativamente na formação da identidade da criança.

Por isso é preciso descontruir certos pré-conceitos:

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportasse como "verdadeiros" meninos e meninas (FINCO, 2007, s/p).

No universo infantil, as relações de significado são também aprendidas através das práticas educativas de gênero, mostrando muitas maneiras de ser menina ou menino sem precisar categorizá-los.

A escola tem papel importante nesse processo, se a partir dela for possível iniciar as mudanças de atitudes em relação aos brinquedos e brincadeiras. Esses modos e costumes vêm sendo passados a séculos não mudando de um dia para o outro.

Por isso, o palco inicial de mudanças deve ser na escola, através, por exemplo, da ludicidade:

Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles: A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇAO INFANTIL

A ludopedagogia é uma importante ferramenta de trabalho na Educação Infantil. No Brasil, a mesma começou a fazer parte dessa etapa a partir da implementação da Escola Nova, na tentativa de substituir o ensino tradicional que era aplicado até então. No ensino tradicional, a ludicidade era vista como um conjunto de atividades que não contribuíam para o desenvolvimento das crianças, apenas serviam para passar o tempo.

Enquanto estratégia pedagógica ela passou a ganhar importância, a partir das diversas discussões sobre a Educação. Nesta fase, as crianças estão se descobrindo e explorando o mundo a sua volta e quando passam a frequentar a escola elas começam a se socializar não só através da família, mas também através das relações no convívio e nas novas descobertas e experiências vivenciadas.

Nesse contexto, as escolas precisam garantir uma rotina de pluralidade de experiências possibilitando a exploração de

materiais diversos, considerando as necessidades coletivas e individuais das crianças. Outro fator importante é a escuta. A escola precisa desenvolver práticas e habilidades de escuta com relação aos pais, responsáveis e as próprias crianças, para que se estabeleça a figura do professor como alguém que eles podem confiar e conversar.

Para criar laços significativos para a melhora do desenvolvimento da criança e da qualidade de ensino: "As expectativas dos pais tendem a aumentar a importância que os filhos dão à escola. Isso pode fazer muita diferença" (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Documentos mais antigos como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), já traziam dentre outras orientações, quais as competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas: "Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização" (BRASIL, 1998, p.32).

O documento ainda discute sobre a atuação docente, onde é preciso pesquisa, seleção e o desenvolvimento de atividades corporais, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Situações que contemplem o desenvolvimento de aspectos específicos do ponto de vista do desenvolvimento corporal e motor é importantíssimo para o desenvolvimento integral dessas crianças (BRASIL, 1998).

Até então existiam poucos documentos norteadores para a Educação Infantil, dentre eles o RCNEI, já citado acima; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que foi criado com o intuito de unificar o ensino em todas as regiões do país, trouxe os direitos de aprendizagem voltadas para esta etapa do ensino, que são: conhecer; conviver; participar; brincar; explorar e expressar. Para que elas ocorram efetivamente é preciso que o professor desenvolva experiências a partir dos aspectos fundamentais ao longo do processo.

A criança no contexto escolar envolve tanto singularidades quanto pluralidades, fazendo com que o protagonismo contribua para que as crianças possam se livrar das amarras estabelecidas não havendo a necessidade de desobedecer para garantir o protagonismo infantil:

[...] compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes (BRASIL, 2018, p. 42).

Silva e Urt (2014), discute na Educação Infantil que o brincar pode se tornar uma das principais ferramentas de ensino, pois, nesta fase as crianças costumam demonstrar maior curiosidade, desenvolvendo a criatividade, além de outras habilidades cognitivas:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (BRASIL, 2018, p. 214).

As brincadeiras e jogos facilitam o processo de ensino e aprendizagem podendo ser trabalhados a fim de propiciar o encontro da criança com o seu verdadeiro eu e a existência do outro.

As brincadeiras devem estar presentes, mas, deve-se ficar claro que o que realmente importa é que a criança queira participar desse tipo de atividade, aprendendo a conviver, a adquirir experiência frente a situações difíceis, a desenvolver autonomia e empatia, convivendo, dividindo e respeitando as diferenças.

Em sua maioria devem ser agradáveis contribuindo para o desenvolvimento de diferentes aspectos cognitivos. Os professores devem proporcionar momentos voltados para o brincar em todas as fases do desenvolvimento das crianças, possibilitando perspectivas construtivas, criadoras, imaginárias e ao mesmo tempo reais. No lúdico, a criança constrói novos conceitos e supera as dificuldades, principalmente desenvolvendo prazer em aprender (ASSIS, 2018).

O professor deve utilizar também atividades corporais, a fim de observar as expressões da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Aprofundar atividades que contemplem aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor são fundamentais para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998).

A escola deve regatar a cultura popular para salvar o valor cultural de toda a sociedade. Reconhecer os jogos populares como uma série de convenções é a base do conhecimento e da diversão. Criar espaços de participação nas relações sociais é muito importante para a compreensão da cultura popular como um todo

(ABERASTURY, 1982).

Vygotsky (2011), compreende que a ludicidade influencia o desenvolvimento da criança significativamente, havendo a necessidade de intervenção por parte do docente para mediar às regras e limites de cada um. Fazer uso de brincadeiras na Educação Infantil estimula avanços, no sentido

de desenvolver a criança como um todo, o que para ele desenvolve ainda aspectos cognitivos, denominado de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP).

Ou seja:

Resgatar a história das brincadeiras infantis tradicionais, como expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, modos de pensar, sentimentos e palavras, principalmente jogos e métodos interativos. Viva o presente no passado e configure-se no presente (FANTIN, 2000, s/p.).

A utilização de determinados jogos pode resgatar também certas tradições, incluindo o desenvolvimento global das crianças, trazendo jogos e brincadeiras que fizeram parte da vida dos próprios familiares, contribuindo para a difusão das diferentes culturas dando continuidade ao processo.

É preciso ainda, fazer um paralelo entre as brincadeiras tradicionais e a dos dias atuais, prestando atenção no desenvolvimento dessas atividades a fim de considerar aspectos fundamentais para o crescimento global dessas crianças. Resgatar jogos e brincadeiras não só geram conhecimento, mas, também preservam a cultura de grupos específicos

Outra questão trazida por Nhary (2006), é que a ludicidade também contribui para a inclusão de estudantes com deficiência. Assim, o uso de atividades lúdicas é importante para o desenvolvimento dessas crianças, pois, quando elas brincam, são capazes de realizar atividades em grupo, respeitando obviamente suas capacidades físicas, intelectuais e sociais.

Além disso, a participação das crianças durante as brincadeiras fornece dados importantes sobre o seu desenvolvimento. O brinquedo contribui para que as crianças reconheçam regras, despertando a criança para o brincar: "a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas" (RESENDE, 2018, s/p.)

A ludicidade contribui para vivenciar valores e atitudes:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a resiliência, pois permite a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolver efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; O jogo é essencial para a saúde física e mental; O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000, p. 20).

A Educação Infantil precisa contemplar todos os aspectos do desenvolvimento infantil para que elas possam avançar para outras etapas com segurança e autonomia.

A criança ao brincar passa a dominar os próprios medos: "[...] O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do mundo real, sendo por isso uma 'ponte entre a fantasia e a realidade" (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).

A ludicidade deve proporcionar prazer à criança, pois, através dos jogos e brincadeiras ela se desenvolverá de forma plena: "Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas" (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

Assim, deve estar presente na vida da criança e deve ser explorada durante toda a Educação Infantil.

3. CONCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é uma etapa do ensino onde as crianças estão descobrindo e explorando o mundo que as cerca. Deve-se recordar que o desenvolvimento infantil ocorre desde o nascimento e vai até os 5 anos.

Nesta fase, a criança começa a se socializar primeiro a partir da convivência familiar, e em seguida na escola, já que nesse ambiente ocorre uma modificação nas relações sociais, a partir da convivência com adultos e crianças que até então não faziam parte da sua vida pessoal.

A hipótese de que as crianças aprendem brincando, foi confirmada a partir da visão de diferentes pesquisadores. Os resultados indicaram que a proposta de se trabalhar com atividades lúdicas na Educação Infantil são extremamente necessárias e contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das crianças.

Assim, a ludicidade enquanto proposta na Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento das crianças. É nesta fase que elas têm a possibilidade de desenvolver aspectos emocionais, sociais e

cognitivos, desenvolvendo estratégias para a solução de problemas, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. Psicanálise da Criança: Teoria e Técnica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ARIÈS, P. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, O.Z.M.A. Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaolpg2017/arquivos/anais.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

BARRETO, S.J. Psicomotricidade: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. 2.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FANTIN, M. No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FINCO, D. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina, Maringá, ano 2, n. 6, p. 38-39, maio/jul. 2007.

MOSÉ, V. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NHARY, T.M.C. O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

OLIVEIRA, Z.M.R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

RESENDE, C.A. Didática em perspectiva. São Paulo: Tropical, 1999.

RESENDE, D.C.P. A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. In Revista Integração, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

SILVA, J.P; URT, S.C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SNEYDERS, G. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, L.S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem. 2011, p. 93-95. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 01 mai. 2024.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

ZANLUCHI, F.B. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

RODRIGO SOARES ROCHA

RESUMO

Sabemos da dificuldade encontrada pelo gestor educacional e outros termos diretor escolar em atuar de forma harmoniosa conjunto a equipe escolar, professores, funcionários e a comunidade em torno da escola, muitos desafios são encontrados como falta de estrutura e direcionamento adequado da verba para manutenção e estrutura da unidade escolar. O gestor educacional que deve ser reflexivo diante das dificuldades apresentadas a pesquisa aponta que a atualização e uma postura democrática diante dos desafios podem trazer a comunidade para escola junto ao conselho escolar para tomar as decisões mais coesas, pois o gestor como mediador do processo educacional vai poder melhor agir com as dificuldades em relação em gestão de pessoas e aspectos administrativos e até mesmo déficit de aprendizagem, uma escola melhor estruturada e unida pode atender melhor o educando. O diretor juntamente com a equipe escolar ou até mesmo com a comunidade em torno da escola tendo os conhecimentos de direitos e deveres que regem a lei pode cobrar dos governantes e atuar de forma harmoniosa orientando os pais como atuar mais dos conselhos escolares e participar de forma mais atuante em ambiente escolar. O resultado das comparações bibliográficas traz o diretor reflexivo e atuante como peça fundamental para unir e conduzir realmente uma gestão democrática e participativa que não seja um mero formalismo e ações somente burocráticas. Em fim o diretor atuante sempre atualizado com as tendências que regem a educação e sua equipe motivada pode trazer benefícios para o aluno e unir a comunidade em prol de uma educação de qualidade que vise o desenvolvimento pleno do educando como rege a lei de diretrizes e bases da educação (LDB)

Palavras-chave: Gestor educacional; Comunidade escolar; Equipe escolar; Diretor reflexivo

ABSTRACT

We know the difficulties encountered by the educational manager and other terms school principal in acting harmoniously together school staff, teachers, employees and the community around the school, many challenges are found as lack of infrastructure and proper targeting of funding for maintenance and unit structure school. The educational manager that should be reflective face of difficulties presented the research shows that the update and a democratic attitude toward the challenges can bring the community to the school by the school board to take more cohesive decisions because the manager as mediator of the educational process will be better able to act with the difficulties in relation to managing people and administrative aspects and even learning deficit, a better structured and united school can better serve the student. The director together with school staff or even the community around the school with the knowledge of rights and duties governing the law can charge rulers and act harmoniously advising parents how to act most of the school boards and participate in form more active in the school environment. The result of bibliographic comparisons brings the reflective and active director as a key to unite and actually lead a democratic and participative management that is not a mere formality and only bureaucratic actions. In the end the acting director to date with the trends governing education and its motivated team can bring benefits to the student and unite the community in favor of quality education aimed at the full development of the student as governing law guidelines and bases education (LDB

Keywords: Educational manager; School community; School staff; Reflective director)

INTRODUCÃO

A pesquisa visa analisar a temática da gestão escolar e como a comunidade pode ajudar na construção e aprimoramento do projeto político pedagógico e como gestor atuante e realmente compromissado com o fator “democrático” onde as decisões são coletivas pode ser um aliado para unir toda equipe pedagógica em torno desse tema.

O gestor educacional diante dos desafios para ação e construção do projeto político da escola. Diante dessa pesquisa visa se buscar possibilidades em torno da reflexão e ação de como pode ser efetivo a construção e aprimoramento do projeto político pedagógico e como a comunidade pode interferir de maneira positiva no conselho escolar.

A pesquisa busca a análise e reflexão comparando posições bibliográficas diante desse tema de grande relevância e influência para um aprendizado significativo e em busca de uma educação que vise despertar a cidadania do educando para seu futuro e que o ambiente escolar seja um ambiente realmente democrático onde a equipe escolar junto a comunidade possa encontrar soluções para os problemas no dia- dia na escola como na parte estrutural quanto na parte pedagógica.

1. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA CAMINHOS PARA EFETIVAÇÃO.

É inegável o avanço em torno das leis que regem a educação nos últimos anos é preciso entender o que rege a educação nacional para pode quebrar com administrações arcaicas que não seguem o espirito de equipe e liderança como diz a lei:

Art. 206, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III. Pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V. Valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado o regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII. Garantia de padrão de qualidade.

Para que haja realmente uma gestão democrática é preciso que envolva toda a equipe escolar em torno do projeto pedagógico que constituí as ações pedagógicas a serem realizadas, ou seja, qual direção à escola vai tomar pela equipe escolar conjunto à participação de todos.

Passos (2002) ao refletir sobre o PPP diz que o projeto busca um rumo, uma direção (...) é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...) Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprir seus propósitos e suas intencionalidade.

É A participação da comunidade é essencial para que ocorram mudanças em torno e nas intencionalidades da escola é preciso democratizar o acesso tanto nas informações quanto na participação do em torno da escola para que se busque a qualidade necessária para discutir e programar as tomadas de decisões.

É muito importante assegurar uma efetiva participação dos vários segmentos nos colegiados que a escola cria. Quando há participação de todos, a escola avança em suas práticas, identificando aspectos do trabalho, os quais nem sempre se constituíram em objeto de preocupação para a escola. (SOUSA, 2003b, p 58).

É importante na gestão democrática que o diretor assuma um papel estratégico de liderança nas tomadas de decisões e atitudes para que ocorra realmente a ação democrática na escola, pois.

Chiavaneto (1994, p.72) diz que, a liderança é dirigida através do processo da comunicação humana, ela é definida como a arte de induzir as pessoas a cumprirem suas obrigações com zelo e correção. É a capacidade de influenciar as pessoas a fazerem aquilo que devem fazer. Todas as pessoas em algum momento da vida será um líder.

A participação do professor é fundamental para que ocorra realmente uma gestão democrática, pois o professor precisa cobrar caso não haja engajamento da gestão na escola para que o projeto político pedagógico conclua seus objetivos acurto e a longo pra o professor também precisa se aperfeiçoar com as novas tendências da educação e propor soluções para os problemas enfrentados pela escola é preciso trabalho coletivo.

A Gestão Escolar é mais abrangente do que administração escolar, a limitação desse conceito pelos professores está diretamente ligada à formação dos mesmos, onde estes acabam acomodando-se e por fim continuam com costumes ligados a sua atividade pedagógica. “A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, cientifico, pedagógico – de toda a equipe.” (LIBÂNEO et al.,2009).

O professor tem papel fundamental no processo democrático na escola suas ações atitudes e perfil profissional tem características fundamentais que precisam atingir o trabalho coletivo é preciso que o trabalho pedagógico seja de conhecimento da comunidade até para que a mesma possa cobrar atitudes, com respeito a democracia e a lei vigente uma avaliação institucional pode contribuir para qualidade do ensino.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p.307) acreditam que “o professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos”. Essas características formam um perfil profissional adequado às exigências da escola, mas não devem ser consideradas normas, pois cada sujeito possui suas próprias características e limitações. Entretanto, o perfil é útil para que se possa planejar a formação

desses profissionais, e também para que as escolas elaborem expectativas para acompanhar o trabalho docente.

A gestão escolar coloca que sempre estão solicitando periodicamente reuniões e palestras entre os pais e comunidade, e estão sempre disponíveis para ouvir as opiniões, sugestões falar sobre o rendimento dos alunos, a secretaria, coordenação e direção estão em contato direto com os pais que em sua maioria não participam com frequência na escola. Os professores conversam com os pais sobre os progressos e as necessidades dos seus filhos, mantendo um vínculo de amizade com os mesmos, essa interação entre a instituição, os pais, e os alunos é importante para dar suporte ao desenvolvimento da criança.

Conhecer o contexto da prática pedagógica da escola significa conhecer o público-alvo: para quem ensinamos, ou seja, nossa comunidade. Por isso, é fundamental obter informações seguras sobre ela, levando em conta a diversidade local. Esse é o primeiro passo do exercício da autonomia e da construção da identidade da escola DALLAN, (2000, p. 44).

2. O CONSELHO ESCOLAR ALIADO DA ESCOLA E COMUNIDADE

O conselho escolar é um órgão importante para tomada de decisões coletivas na escola para que ocorra de forma harmoniosa e atuante expressa o desenvolvimento nas escolas de uma cultura democrática e participativa. Suas ações vão desde participar na criação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico da escola até cuidar da fiscalização dos aspectos administrativos, financeiros e educacionais. Desse modo, cumprem um papel fundamental cuidado das pautas pertinentes do cotidiano escolar. As atribuições mais comuns desses órgãos são:

- Acompanhamento e avaliação das ações que são prioritárias para os trabalhos a serem desenvolvidos pelos vários segmentos da escola;
- Ações com intuito de assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola, com qualidade social para todos;
- Projetos e programas de formação continuada dos profissionais que atuam na escola avaliando-os constantemente;
- Estratégias que visem a examinar, emitir parecer e encaminhar, a quem de direito, a prestação de contas apresentada pelos gestores da escola;

É de fundamental importância o papel da comunidade para fiscalizar as ações realizadas na escola para que haja realmente uma gestão democrática com a participação de pais, professores alunos grêmio escolar, todos de forma colaborativa e democrática efetivamente.

É importante acrescentar que a democracia "não é um fim em si mesma, mas uma poderosa e indispensável ferramenta para a construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é a garantia do princípio da igualdade irrestrita entre todas e todos..." (CORTELA, 2005, p. 146).

A vida moderna faz com que as famílias percam um contato natural que vem de anos, hoje não há mais tempo para as reuniões conversa com os filhos, os almoços e as celebrações em família, o ritmo de vida do mundo moderno está cada vez afastando mais as pessoas.

É preciso que a família saiba qual é seu papel diante da educação dos filhos, pois a falta de tempo não pode ser desculpa para violência e casos de abandono que pode trazer danos psicológicos em longo prazo.

A participação dos pais nas escolas não deve ser encarada como sendo debilidade, último recurso quando as coisas não andam bem (mau comportamento ou notas baixas), ou como necessária apenas nos eventos festivos promovidos pela escola. A interação deve ser encarada como sendo uma possibilidade de enriquecimento mútuo e de ampliação do espaço democrático na escola. (ESTEVÃO, 2003)

A gestão escolar tem um papel reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos consigam desenvolver capacidades para se sociabilizar interagir com as outras crianças, já a família tem também um papel muito importante no que se refere ao apoio realizado, pois é a responsável por dar atenção, os cuidados, amor e irá zelar pela criança no seu lar e por toda vida. É necessário dispensar algumas horas para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprendeu

De acordo com Cury (2002) gestão, pensada de forma democrática, pode adquirir uma dimensão muito diferente daquela associada à ideia de comando. Isto significa que se pode administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo. Neste sentido, a participação e o exercício da cidadania no campo educacional, e mais especificamente na gestão da escola, estão ligados a um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional, e, portanto, ligado à sua função social.

Quando se deseja uma educação realmente preocupada com os valores e princípios que regem os projetos políticos pe-

dagógicos e preciso orientar a atuação da família e também denunciar quando preciso somente com uma atuação conjunta podemos realmente dar uma educação que promova um pleno desenvolvimento da criança e muito fácil, projetos educacionais belíssimos, mas que na pratica podem não surgir efeito a participação da comunidade na escola é realmente necessária para que haja o respeito aos direitos da criança e adolescente envolvidos na escola.

Faz-se necessário, a busca por uma proposta pedagógica que transmita segurança, e ajude-nos a esclarecer aos pais, avós e tios destes alunos, a importância da educação, seus eixos temáticos e temas transversais, para se obter uma melhoria na educação e criação dos mesmos, enfatizando assuntos do cotidiano que são previstos em documentos oficiais: higiene, trabalho, cidadania, ética, orientação sexual, etc. (BRASIL, 1997).

3. PROFESSOR E COMUNIDADE ATUANTES NA GESTÃO ESCOLAR.

O professor como incentivador do processo pedagógico precisa de um ambiente agradável para ensinar em sala de aula sabemos que problemas de indisciplina pode atrapalhar todo um processor lidar com vários fatores como problemas sociais, familiares ausentes que não participam do processo pedagógico.

É preciso que o professor participe da gestão escolar seja atuante e transmita também liderança e questionamento que seja um elo com a comunidade e cobre providencia da direção da escola em possíveis problemas na escola como infraestrutura, falta de apoio nas atividades e convoque pais que nunca participaram da vida escolar para que se crie uma cultua na escola mais atuante.

A escola não cumprindo seu papel como organização reflexiva cairá no fracasso escolar. Para tanto entre as diversas razões possíveis, podemos citar: dificuldades de aprendizagem; causas orgânicas; problemas emocionais; teoria da carência cultural e distância cultural entre a escola pública e a população que ela atende; formação dos professores; a ineficácia dos métodos; preconceito e segregação (COLLARES, 1996; POLITY, 2002).

A comunicação entre a escola e a comunidade é essencial no processo de gestão escolar, pois a gestão democrática visa à informação e o direito de todos no poder de decisão coletiva uma ótima forma de unir a comunidade escolar é a reunião de pais bem orientada e pautada ode o professor possa dialogar a importância da união dos pais em pro da escola e em favor dos conselhos escolares que tem muita forca para tomada de decisão sendo assim a comunidade pode mudar, cobrar os governantes para tomar previdência em muitos caso de descaso que acontecem em ambiente escolar decidir melhor onde será melhor investida a verba destinada para fim escolar.

É muito importante assegurar uma efetiva participação dos vários segmentos nos colegiados que a escola cria. Quando há participação de todos, a escola avança em suas práticas, identificando aspectos do trabalho, os quais nem sempre se constituíram em objeto de preocupação para a escola. (SOUSA, 2003b, p 58).

É de fundamental importância a presença consciente da comunidade na escola, é preciso equilibrar as responsabilidades conjunto a gestão escolar, pois em um mundo cada vez mais globalizado onde os pais se tornam cada vez mais ausentes na educação dos filhos que estão inseridos em uma sociedade que aumenta gradativamente o índice de violência, a influência familiar conjunta a ações pedagógicas da escola pode amenizar casos de violência evasão escolar ou até mesmo um abandono intelectual. “A responsabilidade dos pais consiste principalmente em dar oportunidade ao desenvolvimento dos filhos consiste principalmente em ajudá-los na construção da própria liberdade. Trata- se de uma inversão total, portanto, da ideia antiga e maximamente patriarcal do pátrio poder.” (HIRONAKA, 2002, p. 31)

4. PROJETO POLITICO PEDAGOGICO NA ESCOLA E AÇÕES DEMOCRÁTICAS.

O processo de gestão democrática deve ter como alicerce o Projeto Político Pedagógico e conselho escolar atuando coletivamente. O processo democrático é resultado da ação coletiva comunidade escolar e gestão escolar. Tal processo implica discutir a participação da comunidade escolar na definição de suas políticas e de seus projetos educacionais. O Projeto Político Pedagógico da Escola ou Proposta Pedagógica tem como objetivo permitir que cada escola, ou seja, uma escola tenhas suas intenções bem definidas, uma vez que exige para a sua elaboração, uma reflexão sobre o ensino que oferece para a aprendizagem dos alunos: o que ensinar, como ensinar e como avaliar para que os alunos aprendam, devendo expressar o compromisso com o processo aprendizagem dos seus educandos.

Com este respaldo legal as escolas possuem autonomia para elaborar possibilidades de concretizar propostas político pedagógicas pensadas, construídas pelos seus membros internos e externos. Afinal, cada comunidade escolar apresenta características e necessidades diversificadas que exigem um esforço conjunto no sentido da organização e planejamento das ações e estratégias de que respondam as necessidades da sociedade em que está inserida

(SOUTO, 2010).

O projeto político pedagógico deve ser refletido constantemente e juntamente com a gestão escolar deve colocado em pratica em sua intencionalidade para que as metas educacionais sejam cumpridas em sua intencionalidade e ações conjunto ao trabalho coletivo na unidade escolar.

Demo (1998) afirma que:

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

Portanto, o PPP prevê todas as atividades da escola, do pedagógico ao administrativo, necessitando ser uma das metas da proposta construir uma escola democrática, capaz de contemplar vontades da comunidade na qual ele surge tanto na sua elaboração quanto na sua operacionalização, desde professores, técnicos, pais, representantes de grêmios estudantis, funcionários e outros membros da comunidade escolar.

O objetivo das ações educacionais, ou seja, á pratica do gestor é, em primeira instância, acomodar condições necessárias para que todos os alunos, sem qualquer ressalva, desenvolvam suas capacidades, salvo suas diferenças, a fim de que esses cumpram sua cidadania de forma plena e integral.

As escolas são vistas como pequenos sistemas da sociedade os quais são capazes de transmitir valores e práticas educacionais, que podendo ser positivos ou negativos dependendo também da ação do gestor na unidade escolar.

Ensinamentos serão usados durante a vida toda. Daí toda a sua importância na ação democrática nas decisões tomadas.

Todas as organizações caracterizam-se por ter certas finalidades estabelecidas, certos meios pessoais e recursos materiais relativos a tais finalidades. Um centro educacional é uma organização que tem por finalidade a educação dos cidadãos e, para isso, conta com certos meios e recursos materiais, cuja harmonização, diante de seu objetivo, exige uma gestão eficaz. (COOL et al, 1995, p. 296).

Entendemos, no entanto, que uma educação para todos especialmente os alunos oriundos de problemas sociais geralmente são as maiores vítimas de violência doméstica sexual e de outros tipos precisam de uma política educacional que os inclua de forma efetiva e real no sistema de ensino englobando currículos, projetos de cunho pedagógico que possa prover um ensino mais igualitário.

Um dos maiores desafios para se garantir uma qualidade de ensino e também aprendizagem é o de existir essa política educacional forte na formação dos professores e gestores e de um bom projeto político pedagógico.

Formação de Professores é o campo de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas, que dentro da Didática e Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos¨(Marcelo, 1995, p 193).

O conhecimento sobre a aplicabilidade da gestão democrática no contexto escolar é de grande seriedade tanto no aspecto social como no âmbito acadêmico. serve de parâmetro para medir o nível de consciência social a respeito da participação no negócio e nas decisões públicas.

Pode servir de ferramenta para que o assunto seja mais bem compreendido e com isso criar situações e condições para que ele seja melhor aperfeiçoado e aplicado com o objetivo de se chegar a uma democracia plena na escola e sirva de ferramenta de atuação na gestão escolar.

Libâneo (2001, p. 77) diz que:

O professorado diante das novas realidades e da complexidade de saberem envolvidos presentemente na sua formação profissional precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

É fundamental um profissional com ampla formação geral, com capacidades educativas e interdisciplinares busque estratégias a fim de lidar com os seus alunos de forma a atender suas necessidades isso porque, a formação superior não garante uma prática com qualidade, e sim uma qualificação na área profissional. Para se lidar com os inúmeros casos de abandono violência e desconhecimento em torno da legislação educacional vigente, existentes no âmbito escolar, é preciso pesquisa atualização pro-

fissional afim que os conhecimentos sobre legislação sejam transmitidos no ambiente escolar.

É necessário ter competência amor na profissão e ser um ser político e reflexivo diante de qualquer tema a fim de mediar conflitos.

Formação de Professores é o campo de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas, que dentro da Didática e Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos¨(Marcelo, 1995, p 193).

A imensa necessidade em que o gestor educacional tenha acesso a acesso a cursos, palestras, e também terem apoio de profissionais como psicólogos, neurologistas, médicos e outros especialistas para auxiliarem neste trabalho difícil no dia-dia escolar. Portanto, o trabalho com legislação educacional é um tema ainda a ser muito trabalhado em ambiente escolar.

É fundamental um gestor consciente do seu papel, com ampla formação geral, com

capacidades educativas e interdisciplinares busque estratégias a fim de lidar com os seus alunos de forma a atender suas necessidades isso porque, a formação superior não garante uma prática com qualidade, e sim uma qualificação na área profissional. Para se lidar com os inúmeros casos de abandono violência e desconhecimento em torno da legislação educacional vigente, existentes no âmbito escolar, é preciso pesquisa atualização profissional afim que os conhecimentos sobre legislação sejam transmitidos no ambiente escolar.

É necessário ter competência amor na profissão e ser um ser político e reflexivo e com visão cooperativa para que possamos realmente construir uma escola realmente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após comparações às referencias bibliografias conclui-se que o gestor precisa integrar suas ações conjunto à comunidade bem como colocar em pratica o projeto político pedagógico em todas as suas dimensões, pois suas ações e reflexões são importantes e vão refletir no rumo que a escola deseja tomar, o conselho escolar deve ser um órgão atuante nas tomadas de decisões articulando sempre de forma democrática e atuante somando esforços para melhoria da educação e do ensino aprendizagem.

Se faz necessário a presença da comunidade na escola para que seja exigida uma qualidade do ensino e para que o gestor possa atuar realmente de maneira democrática em seus investimentos, que possa administrar de forma sempre consciente e reflexiva.

É preciso que o gestor mantenha se sempre atualizado, pois o ensino deve estar antenado com as novas tecnologias que a sociedade contemporânea exige, ele deve estar disposto a ouvir os anseios da comunidade local e para isso deve ser um líder mobilizador em suas atitudes.

Portanto, para que a escola funcione realmente de forma democrática, é preciso união entre gestão escolar, comunidade escolar, país e mães de alunos, profissionais da educação, projeto político pedagógico objetivo com a realidade local e conselho escolar atuante em suas concepções.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União. 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. Gerenciando Pessoas: o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books, 1994.

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, M. Aparecida A. Preconceitos no Cotidiano Escolar - ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CORTELLA, M. S. Não espere o Epitáfio: provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. São Bernardo do Campo. V. 18, n.2, 2002.

DALLAN, Ermelinda Maura Chezzi. Proposta pedagógica e autonomia da escola. Paraná, 2000.

ESTEVÃO, C. Escola e Participação: o lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado. Ensaio, vol. 11, nº 41, 2003.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSOS, Ilma Alencastro Veiga. (Org). projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org) Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP; Papirus, 15ª Edição, 2002.

SOUSA, J.V. Gestão Democrática: um caminho para a construção da autonomia na escola. IN: MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Veredas. Formação Superior de Professores. Belo Horizonte. SEE/MG, 2003b. Módulo 4, v. 1, (Coleção Veredas).

A ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA LIMA DE SOUZA

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar a importância da organização de tempos e espaços na Educação Infantil. Essa modalidade de ensino teve diversas funções até se tornar a primeira etapa do Ensino Básico. Na Educação Infantil, trabalha-se por meio do educar e do cuidar, pois são aspectos indissociáveis. Nela, a criança é protagonista da ação educativa. O ambiente das escolas infantis deve ter flexibilidade e respeitar o tempo de cada um. Nesse estudo, houve a referência às escolas de Reggio Emília, da Itália, concebida como paradigma mundial para educação de crianças pequenas. Uma metodologia desenvolvida via projetos, ateliês, diversidade de materiais e conhecimento do patrimônio cultural e social, em que a criança é ativa no processo ensino. O papel do professor é de planejador e mediador das ações educativas. A trajetória metodológica abordada foi de um artigo de revisão bibliográfica com uma pesquisa descritiva. As considerações finais constataram o real valor da organização de tempos e espaços para a formação integral em todas as dimensões humanas e para uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Tempo; Espaço; Criança; Reggio Emília.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no seu processo histórico possuiu diversas funções. Após lutas sociais e novas Políticas Públicas passou a ter caráter educativo como primeira etapa da Educação Básica. Nessa fase, as propostas curriculares visam o educar e o cuidar de crianças pequenas. No entanto, sem priorizar nenhum desses dois objetivos, as atividades deverão ser articuladas a componentes ligados à rotina infantil.

A organização dos tempos e espaços nas escolas de Educação Infantil precisam ser planejadas e mediadas pelos professores. As práticas educativas devem ter flexibilidade e respeitar o tempo de cada um. A criança é a protagonista do processo de ensino. Essas experiências irão facilitar à sua formação integral em todas as dimensões humanas.

Uma referência de paradigma na Educação Infantil originou-se na Itália nas escolas infantis de Reggio Emília. Esse estudo traz alguns princípios dessa abordagem pedagógica. As crianças são estimuladas por meio de projetos, ateliês, diversos materiais e conhecimento do patrimônio cultural e social. O cotidiano escolar é organizado em um ambiente de interação e de pertencimento da criança.

O objetivo específico desse artigo é analisar a importância da organização de tempos e espaços na Educação Infantil. Para elaborar o percurso desse assunto apoiou-se nos seguintes objetivos específicos: conhecer o histórico da Educação Infantil e as suas funções; identificar a importância da organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil e descrever a abordagem das escolas infantis Reggio Emília da Itália.

Esse estudo seguiu a trajetória metodológica na organização de um artigo de revisão bibliográfica, realizado pelo levantamento de dados da temática. Elaborou-se uma pesquisa descritiva em que se buscou recolher as informações mais importantes da realidade estudada. Pretendeu-se realizar uma reflexão sobre o ambiente e a linha do tempo, construída em uma rotina flexível e provedora de uma aprendizagem significativa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO E A BUSCA DE SUA IDENTIDADE

Atualmente, a Educação Infantil sofre mudanças significativas como primeira modalidade do Ensino Básico, segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96). Historicamente, aconteceram modificações nos enfoques de sua funcionalidade por intermédio de muitas lutas sociais. Apesar de que em seu início possuiu uma visão assistencialista, houve mudanças históricas para uma abordagem mais educacional. Tal possibilidade levou a uma concepção de educação, em que as crianças de zero a cinco anos são apontadas como protagonista da ação educativa. Assim, pode se conceber uma Educação Infantil que visa prioritariamente à formação integral de todas as dimensões humanas para bebês e crianças pequenas.

A pesquisadora Rizzini (1997, p. 26) realizou estudos sobre as raízes históricas da Educação Infantil e as Políticas Públicas no Brasil para a infância. Ao analisar, desde o final do século XIX, a visão de como a criança era concebida pelo Estado, a autora aponta que esta etapa era como “um empreendimento da moralização da pobreza e instrumento de ação do Estado”. Concepção de Políticas Públicas que revelam uma degradação de interpretação e uma problemática moral e social que envolvia a Educação

Infantil naquele momento histórico.

Percebe-se nessa visão a criança como "fulcro deste empreendimento", ao trazer a garantia da paz e a saúde corpo social, o Estado intervinha com real instrumento na família. Ainda mais atingia como "transgressores da ordem no nível mais individual e privado possível" (RIZZINI, 1997, p.26). A Educação Infantil sofria todas essas influências, que demonstram o poder estatal no cuidado com as crianças.

O cenário descrito por essa autora acima citada era formatado com transmutações mundiais, buscava-se um anseio emancipatório, isto é, "da busca de materialização de sua nacionalidade, de uma identidade nacional. Assim, os tempos eram de mudanças, acreditava-se na possibilidade de reformar o Brasil." (RIZZINI, 1997, p.27). A concepção de infância era como a produção de um projeto brasileiro, em que a criança seria o futuro do país.

Os autores Moreira, Lara (2015, p. 1282) acrescentam à questão abordada sobre a concepção de infância: "via-se a criança não mais como preocupação no âmbito privado da família e da igreja, mas uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado". A criança começa nesse momento ter uma identidade social.

Para Kramer (1987), no Brasil nas décadas de 1930 a 1980, esse período, especialmente, na década de 30 aconteceram modificações política econômicas e sociais, reflexo das questões do cenário internacional. A infância foi vista em configuração de um atendimento à infância, priorizou-se a relação entre educação e saúde. Os atendimentos tiveram o enfoque para uma educação compensatória e assistencialista.

Outros autores complementam esse fato histórico, Moreira e Lara (2015), afirmando que ao final da década de 1970 e início de 1980, quando se tratar de políticas públicas para a Educação Infantil, nota-se que estas adquiram força a partir do movimento de democratização do país na década de 1980. Ampliou-se, dessa forma, em diversos setores sociais a discussão sobre a temática. Observa-se, no entanto, que a Educação Infantil ainda se distanciava do caráter educativo e definido, pois não existia regulamentações e políticas específicas, assim era necessária uma reforma educacional.

Ao analisar esse contexto histórico, Kuhlmann Jr. (1998, p. 197) argumenta que a luta da sociedade que almejava a implantação de creches e pré-escolas trouxeram "a caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada [...] a partir do final da década de 70". Desse modo, essa legislação determinou o respeito e os direitos das crianças e das famílias.

A partir dessa contextualização, faz-se necessário refletir sobre o conceito de criança, determinado por dois pressupostos básicos: primeiramente, em conceber a criança como sujeito de direitos nos aspectos históricos da infância e a outra de que há a necessidade de se destacar que houve uma marginalidade (social, cultural, econômica, também educativa) com relação às crianças nessa faixa etária ao longo da história (KUHLMANN, JR.,1998).

Dessa forma, quando se aborda uma organização curricular da Educação, Zabalza (1999, p. 16-17), faz reflexão ao afirmar que "as crianças tiveram um mundo que não era seu, que não foi feito para o seu tamanho". Há a necessidade de um repensar todas essas questões para que as crianças tenham o direito de alcançarem o desenvolvimento pleno de todas suas dimensões.

De acordo com Oliveira (2000, p. 15), a década de 90 pode ser definida como "um período fecundo" para uma reforma das propostas no campo educacional. A globalização da economia e reestruturação produtiva facilita todo esse processo. "As discussões explicitam a necessidade de se repensarem e de se proporem alternativas para os problemas estruturais da educação brasileira, passando necessariamente pela reforma dos sistemas públicos de ensino."

Moreira e Lara (2015) apontam que as políticas públicas para a Educação Infantil possuem influências mundialmente. As agências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), como também da legislação: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1991) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), dentre outras.

Destaca-se que a Constituição Federal aprovada em 5 de outubro de 1998 (BRASIL, 1988) enumerou os direitos sociais dos trabalhadores demarcados no artigo 7º, inciso XXV oferecendo a gratuidade para a criança desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. Verifica-se que tornar-se efetivo o dever da oferta de educação nessa modalidade.

Para Corrêa (2002, p. 19), esses fatores trouxeram no plano jurídico "uma nova lógica se impõe, dado que qualquer família que deseje colocar sua criança numa creche poderá recorrer a promotoria pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado" [...], isto é, este órgão precisará cumprir suas obrigações. Essa legislação acarretou um novo direito, a Educação Infantil com dever do Estado.

Moreira e Lara (2015) ao analisarem

todo esse processo legislativo realizado na Educação Infantil apontam que as políticas relacionadas a essa etapa ainda estão cheias de contradições. Constata-se grande prioridade na Educação Fundamental, que oferece uma visão fragmentada na concepção de educação, mas deixa a Educação Infantil muitas vezes em segundo plano.

Outra questão abordada pelos autores acima citados (MOREIRA; LARA (2015, p.1293-1294), "tal situação favoreceu à permanência da herança assistencial na Educação Infantil. O discurso da gratuidade na Lei é uma falácia, pois os serviços prestados pelo Estado são pagos mediante impostos, taxas e contribuições que o município arrecada". Cabe, dessa forma, ainda muitas lutas sociais para concretizar um Educação Infantil de qualidade no Brasil.

Atualmente, as políticas públicas estão tentando romper a visão assistencialista da Educação Infantil. Ao trazer o debate sobre a indissociabilidade do Educar e do Cuidar, pois não existem cisões entre essas duas ações educativas (MOREIRA; LARA, 2015). Nesse estudo, faz uma reflexão sobre a importância da organização de uma proposta curricular que não aponte para a fragmentação do processo educativo, pautando-se para uma superação por intermédio de modelos internacionais que poderão se constituir como paradigmas para construção de uma Educação Infantil mais eficaz.

Na figura 1, pode se observar as duas visões de Educação Infantil no século passado e atualmente. Na primeira ilustração, à esquerda traz uma creche com crianças sem realizar nenhuma atividade com ênfase no cuidar e o caráter assistencialista bem presente. Já, segunda ilustração, à direita, pode-se notar uma sala de aula com atividades de leitura para crianças pequenas, em que o educar não está excluído do cuidar.

FIGURA 1 – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



SOARES, 2018
AMBER SISTEMAS, 2018

A infância pode ser concedida como espaço de construção sócio-histórico localizados em um tempo e espaço, relacionados aos aspectos socioeconômicos, gêneros e entre outros. O conjunto de todos esses fatores facilitam compreender a existência de muitas formas de observar a criança e as diversas concepções de infância (SÃO PAULO, 2019).

Para desenvolver um trabalho eficiente na Educação Infantil no século XXI é necessária uma prática desenvolvida com planejamento e organização dos tempos e espaços. As ações educativas deverão ser construídas com práticas que trabalhem o educar e cuidar de forma conjunta para a formação integral das crianças pequenas. Na interação com os outros elas poderão ter um processo de socialização favorável para o desenvolvimento de suas personalidades. Deve-se elaborar uma prática que trabalhe com todas as dimensões humanas.

2.2 ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) apontaram com princípios fundamentais e procedimentos para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliações das propostas curriculares para unidades escolares de Educação Infantil. Para construção das práticas educativas nessa etapa os professores precisam respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos.

Na Educação Infantil, a organização do tempo e do espaço é fundamental relevância no desenvolvimento da criança, fator que determina o seu cotidiano. Desse modo, auxilia na convivência social, pois poderá ter contato com pessoas e de culturas diferentes. O professor é mediador primordial na formação integral da criança (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Na Educação Infantil, o espaço é um elemento fundamental para elaboração do currículo pleno em experiências para as crianças pequenas. Essa organização poderá nortear as ações das crianças e dos professores, pois fornecem pistas importantes para uma nova concepção de infância. O espaço físico abrange não somente a metragem ou topografia, mas a inclusão e a possibilidade de atender todas as necessidades infantis (SÃO PAULO, 2007).

Já em relação à organização do tempo, uma instituição educativa deve preparar a linha de tempo com experiências e oportunidades para as crianças aprenderem e ampliarem seus desenvolvimentos. Para isso, o documento São Paulo (2007, p.23) aponta que é fundamental, "pensar no tempo, elemento integrante do processo de aprendizagem requer do professor considerar que as crianças trazem para o cotidiano [...] as marcas de sua época, suas histórias pessoais e os anseios hoje vividos por suas comunidades". Observa-se, na figura 2, a importância de respeitar o aprendizado de cada criança

em qualquer atividade desenvolvida, ao respeitar o seu tempo de brincar e relacionar-se com outros.

FIGURA 2 – A CRIANÇA E SEU TEMPO DE APRENDIZADO



FONTE: SANTOS, 2016

Segundo o documento São Paulo (2006, p.27), para desenvolver uma proposta curricular adequada para bebês e crianças pequenas na Educação Infantil deve-se trazer experiências significativas, para que elas possam integrar a sua aprendizagem naquilo que já conhecem e o que poderá ser ampliado com as interações com outros e, especialmente, com os adultos.

As práticas educativas deverão trazer momentos para que as crianças possam ampliar seus saberes. Mas, é necessário, acrescenta São Paulo (2006): "as experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para que novos conhecimentos sejam por ela apropriados em situações que lhe despertem o interesse frente ao inexplorado, ao desconhecido". Esses fatores ajudarão as crianças a descobrir o mundo em sua volta por meio de investigação.

Para isso acontecer, é necessário planejamento dos professores para criação desses tempos, espaços e ambientes, em que disponibilizam diversos materiais. São recursos necessários para aprendizagem das crianças. "A oferta de materiais variados e sempre acessíveis às crianças e a organização de ambientes de forma confortável e orientadora das ações infantis favorecem o desenvolvimento da autonomia nas suas escolhas" [...] (SÃO PAULO, 2006). Dessa maneira, é fundamental o planejamento do professor diariamente para que a participação delas sejam garantidas todos os dias.

A organização de espaços e tempos não estão restritas apenas ao local em que reside a instituição escolar, o documento São Paulo (2006), aponta o entendimento sobre ambiente, com os outras elementos que compõem a região da escola, a rua, o bairro e até a cidade. Para elaborar os projetos educativos essas variáveis terão que estar planejadas para expandir novas experiências para crianças sobre a natureza e a cultura. Assim, as crianças irão construir novas significações e renovar seus conhecimentos culturais. Dessa forma, o modelo pedagógico eficiente deverá ser organizado com:

Um ambiente aberto à exploração do lúdico; lugares onde crianças e adultos possam se engajar em atividades culturais cujos aspectos cognitivos, estéticos e éticos sejam continuamente ressignificados; um cotidiano que integre uma postura de cuidado à educação, traduzindo em ações os Direitos da Criança; uma atmosfera de tolerância, respeito e curiosidade para com as culturas locais, as famílias, suas comunidades e seus modos próprios de viver (SÃO PAULO, 2006, p.37).

Oliveira et al. (2001, p.110) apontam que as escolas infantis são construídas com a concepções adultas, porém precisam estar organizadas em ambientes que favorecem ao desenvolvimento infantil em cinco funções para a promoção de: "identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para crescimento, sensações de segurança e confiança, bem para oportunidade para contatos social e privacidade".

De acordo Domingos e Farago (2015), a organização do espaço deve promover as necessidades da criança. As escolas precisam ter uma divisão ampla em todas as salas de aula. Os objetos precisam estar ao alcance delas, como: prateleira, livros, bebedouros e brinquedos. Deve-se constituir um lugar em que a criança tenha oportunidade de realizar movimentos, exprimir seus sentimentos e suas sensações, especialmente, para estimular os sentidos.

Complementam as autoras, acima citadas, Domingos e Faraco (2015), que para desenvolver os seus movimentos a criança precisa brincar, dançar, correr e ter momentos para expressar sua felicidade, ainda mais, segurança. "O lugar deve favorecer o desenvolvimento de habilidades motoras, estimulando os sentidos e ajudando a criança a explorar, tanto o ambiente externo como interno da instituição escolar".

Quanto à organização de tempo na Educação Infantil, o documento São Paulo (2006) analisa que deve ser planejado para as crianças terem a vivência de aprendizagem e se desenvolver plenamente. Portanto, é necessária uma prática educativa com experiências diversificadas diferentes do ambiente doméstico com um adulto mediador dessas ações educativas em todas as faixas etária (de zero a cinco anos).

Segundo São Paulo (2007, p.35), "o tempo de aprender é tempo para realizar ou aguardar algo, para rever e para planejar". Dessa forma, a organização da linha do tempo é uma parte integrante do planejamento curricular para observar como a criança poderá viver dois movimentos fundamentais: o de repetição do que sabem, conhecem, dominam e o de contato com a novidade, novas atividades, novos espaços. Destaca-se a importância da presença de alguns rituais

para orientação das crianças na passagem das atividades. Assim, "repensar o modo de organização da flexibilização para a realização das atividades para atender às crianças que as fazem de modo mais lento ou muito rápido".

AMBIENTES DIVERSIFICADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARADIGMA DE REGGIO EMÍLIA NA ITÁLIA

Destaca-se a abordagem dos princípios das escolas infantis de Reggio Emília, na Itália, ao abordar que: "cada ser humano vive e age, consciente ou inconscientemente, movido pela teoria que constrói ao longo de todo seu processo de aprendizagem (LACHINI; LEMOS, 2021, p. 215). Nessa concepção, compreende-se a criança de uma forma integral, participante efetiva de todas as práticas educativas como sujeito da ação. Ressalta-se que tal concepção deveria ser um paradigma para o processo educativo infantil.

De acordo com essa abordagem, o espaço auxilia para expansão das experiências pessoais das crianças pequenas, "nas relações e interações estabelecidas com o patrimônio cultural e social, construído por diferentes grupos humanos" (LACHINI; LEMOS, 2021, p. 215). Segundo as autoras citadas, a formação integral da criança acontecerá quando for criada um ambiente estimulador no processo de conhecimento para desenvolver as capacidades individuais, afetivas estéticas na incorporação da cultura.

Mundialmente, a abordagem pedagógica das escolas Reggio Emília, na Itália, é reconhecida pelo trabalho pioneiro realizado na Educação Infantil. O desenho dos ambientes são modelos para serem organizados em outras instituições escolares dessa modalidade (MULLER; PORTES; DELFINO, 1999). Constitui-se, portanto, um referencial de trabalho diversificado e eficaz para crianças pequenas desenvolverem na Educação Infantil.

Conforme Edwards, Gandini, Forman (2016, p. 23), "as salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem por meio do enfoque altamente cooperativo de soluções de problemas". Nesse espaço pedagógico, as crianças pequenas são estimuladas a observar e participar efetivamente das ações educativas, pois não é uma sequência de atividades coordenadas unicamente pelo professor, as crianças pequenas elaboram, conjuntamente, a rotina. Dessa forma, há uma flexibilidade na organização do tempo e do espaço.

As práticas educativas são elaboradas por meio de projetos na abordagem de Reggio Emília, pois esses têm como objetivos ampliar e explorar as ideias, escolhas e a oportunidade de diálogo entre os pares. O conhecimento é elaborado por um trabalho coletivo e a mediação dos professores (MULLER; PORTES; DELFINO, 2021).

Muller (2014, p.81) aponta que o professor e a criança são participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem, pois "são cidadãos e produtores de significados". Estes aspectos repercutem uma postura crítica na ação educativa. "Conhecer, ouvir, perceber as crianças, seus tempos e suas relações são preceitos importantes", um fundamento muito importante na abordagem de Reggio Emília.

Destaca-se ainda a importância da organização de ateliês para desenvolver a potencialidade criativa dentro da sala de aula. "O ateliê é um tipo de multiplicador de possibilidades, de exploração e de conhecimentos (GANDINI; HILL; CADWELL, 2012, p.77). Além de expandir as múltiplas linguagens.

Por meio do espaço construído como ateliê, as crianças poderão expressar suas produções, via desenhos, nas brincadeiras, no faz de conta, na contação de histórias, amassar e modelar. A expressividade será como referência das atividades educativas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Na figura 3, demonstra-se como é organizada uma sala de aula idealizada nos moldes das escolas infantis de Reggio Emília.

FOTO 3 – SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: ZPZPARTNESS, 2013

As salas de aulas são organizadas como ateliês (ou acoplados a elas mini ateliês), espaços com variedades de objetos diversificados para aguçar o processo criativo das crianças. Nesses locais, elas podem manusear tecidos, botões, retalhos de papéis, sementes, madeiras em pedaços pequenos, ainda mais, artefatos comuns encontrados em ateliês, como: mesa de espelho, mesa de luz, pincéis, cavaletes, tesouras e outros objetos. Verifica-se que esses recursos didáticos são usados livremente pelas crianças com a mediação dos professores (INSPIRAÇÃO PEDAGÓGICA, 2013).

Ao observar o trabalho das escolas

infantis de Reggio Emília pode se constatar que o espaço é um retrato revelador de como ação educativa deverá estar centrada na criança. É necessário um ambiente de interação e que ela tenha sentimento de pertencimento. Portanto, "um espaço amplo, acolhedor, instigante e rico em possibilidades para proporcionar prazer na criança" (INSPIRAÇÃO PEDAGÓGICA, p. 1, 2013). Destaca-se que esse ambiente é uma forma de favorecer a criança a liberdade de expressão, de suas ideias e de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorreu-se no presente artigo sobre as mudanças ocorridas nas funções da Educação infantil. Constatou-se como as novas Políticas Públicas trouxeram para essa modalidade um papel fundamental no processo educativo para bebês e crianças pequenas. A concepção de infância modificou-se, historicamente, ao enfatizar a criança como protagonista das ações educativas e o espaço escolar como um lugar para o seu desenvolvimento integral.

A organização dos tempos e dos espaços na Educação Infantil oferece um instrumento primordial para a formação integral das crianças. Deve-se conceber o espaço como construção sócio-histórico. É necessário planejar as práticas educativas e elaborá-las com uma rotina que amplie o processo de socialização para o desenvolvimento em todas as dimensões. Ainda mais, respeitá-las nos seus tempos de aprendizagem.

Ao verificar a experiência das escolas infantis italianas, Reggio Emília, pode-se observar uma prática efetiva para se trabalhar com crianças pequenas, pois nelas são sujeitos das ações educativas. O espaço escolar poderá ser um alicerce para expandir as experiências pessoais das crianças, como também por meio dessas atividades podem ter acesso ao patrimônio cultural e social da Humanidade.

Para se construir um espaço de pertencimento na Educação Infantil, detectou-se a relevância da organização do tempo e espaço nas instituições escolares. Os professores deverão planejar esses ambientes para favorecer uma aprendizagem significativa. Essa temática reflexiva é de valor real ao processo educativo na primeira etapa da Educação Básica. Assim, o presente estudo faz abertura para a continuidade para novas pesquisas do assunto.

REFERÊNCIAS

AMBERSISTEMAS. A importância da Educação Infantil no desenvolvimento do cidadão. Disponível em: http//ambersistema.com.br. Acesso em: 21 set. 2023.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre:, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p.17-28.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, Leila; HILL, Lynn; CADWELL, Louise. O papel do ateliê na Educação Infantil – A inspiração de Reggio Emília. Rio Grande do Sul: Penso, 2012.

LACHINI, Deborah Gomes; LEMOS, Karyn Liane Teixeira de. O sentido e o papel do ateliê na Educação Infantil: a experiência das escolas Reggio Emília. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 210-228, 2001. Disponível em:

DOMINGO, Mariane Aparecida dos Santos; FARACO, Alessandra Côrrea. Organização do tempo do espaço na Educação Infantil. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, São Paulo, n. 3, v. 1, p. 214-236, 2016. Disponível em: unifafibe.com.br. Acesso em: 18 out. 2023.

INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS. O Imaginário nas escolas de Reggio Emília. Disponível em: http://inspiracoespedagógicas.wordpress.com. Acesso em: 19 out. 2023.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JR. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto

Alegre: Meditações, 1998.

MOREIRA , Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. Educação Infantil no Brasil: histórias e políticas educacionais. Ibero Americana de Estudos em Educação, vol. 10, n. 4, 2015, p. 1278- 1296. Disponível em: http://didialnet.rijos.es/servlet/articulo.?codigo6203017. Acesso em: 19 out. 2023.

MULLER,J. C. Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias moveis na Educação Infantil, 2014, 193 p. –Dissertação Mestrado em educação, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://repositorioufsc.br. Acesso em: 19 out. 2023.

MULLER, Juliana Costa; PORTES, Andresa Nascimento; DELFINO, Denis Liberato. O ateliê de arte na Educação Infantil: diálogo entre Brasil e Itália. Disponível em: http//periódicos.ufsm.br. Acesso em: 20 out. 2023.

OLIVEIRA, D. A. A centralidade na Educação Básica. In: OLIVEIRA. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes. 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al.(Orgs.) Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez 2001.

RIZZINI, I. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR, 1997.

SANTOS, Giovane Marcelo Barbosa. Brincando de aprender. 2016. Disponível em: htpp://ceicriart.com.br. Acesso em: 20 out. 2023.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal da Educação, Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade de São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, SP:SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientações Técnicas. Tempos e espaços para infância e suas linguagens no CEIs, Creches e EMEIs na cidade de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, SP:SME/DOT, 2006.

SOARES, Angela da Silva. A história da Educação Infantil no Brasil. Disponível em: http//porumolharpedagogico.worpress.com/2018/02/16/ohistoricodaed.inf.nobrasil. Acesso em: 20 out. 2023.

ZPS Partness. Inspirações Pedagógica. O imaginário nas escolas de Reggio Emília. Disponível em: http://inspiracoespedagógicas.wordpress.com. Acesso em: 18 set. 2023.

ZABALZA, M, A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

GRAFISMO COMO ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RUTH COSTA DA ROZA RIBEIRO

RESUMO

O grafismo faz parte da história humana e está presente como criação do homem desde a Antiguidade, sendo desde esta época uma forma de linguagem e de expressão. É nítida a presença do grafismo no cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento global das crianças, porém, ao iniciarem o Ensino Fundamental ocorre uma ruptura nestas atividades e o grafismo passa a ser esquecido ou simplesmente abandonado pelos educadores. Este fato foi revelado ao decorrer desta pesquisa mostrando-se como prejudicial para o processo educativo da criança. As reflexões envolvem o grafismo e a expressividade humana englobando o histórico da origem do desenho e este como meio de expressão para o ser humano. Tendo-se clara a origem do grafismo, as produções gráficas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as fases pelas quais estas produções se desenvolvem e suas influências no desenvolvimento emocional da criança.

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil; Grafismo; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O grafismo é uma atividade muito presente na educação, e muitas vezes, participa e influencia no desenvolvimento das crianças.

Apesar de sua importância e contribuições, o grafismo ainda é visto como atividade improdutiva, essa pesquisa visa refletir sobre as questões que envolvem o trabalho com o grafismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas contribuições, benefícios, interpretações e como utilizá-lo no cotidiano escolar.

Seguindo esse contexto surgiu o problema: Qual a influência que o grafismo exerce para os alunos na educação infantil? E como trabalhá-los.

Reconhecer essa participação e a influência do grafismo na educação, visto que os profissionais da área não reconhecem a importância do ato de desenhar e tudo que o grafismo pode representar é uma das preocupações que essa pesquisa busca elucidar.

O grafismo deve ter uma maior valorização, pois pode ser uma fonte para a compreensão do universo infantil, além de desenvolver a criatividade e a sensibilidade.

A partir daí o objetivo geral da pesquisa foi: compreender a participação do grafismo no processo de alfabetização. Os objetivos específicos foram: analisar o desenho como parte integrante no desenvolvimento educacional e a ruptura gerada quando as produções artísticas são substituídas; identificar o grafismo como fonte para se compreender o universo infantil e dessa forma se estabelecer uma relação mais próxima com o aluno; observar quais as possibilidades do uso do grafismo nas metodologias de ensino.

Após essas definições a pesquisa buscou responder a esses questionamentos na tentativa de uma educação que contemple mais o grafismo e a arte.

Para analisar essas questões e sobre outros aspectos que a envolve, a pesquisa seguiu a metodologia de cunho bibliográfico, para que fosse possível o entendimento dos diversos estudos já realizados sobre o tema e a compreensão das ideias dos diversos estudiosos sobre o desenho infantil.

Concluindo a pesquisa, nas considerações finais responde-se aos questionamentos apresentados procurando atender aos objetivos.

A PRESENÇA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo do sistema educacional, independentemente do nível de ensino, tem como objetivo final a (re)produção, a apreensão e a transmissão de conhecimento. É na Educação Infantil, portanto que começa todo o processo de aquisição deste conhecimento envolvendo atividades específicas dentre elas o desenho que muitas vezes, é visto como indissociável das atividades deste nível de ensino.

A Arte nesse processo educativo ajuda a criança a se perceber como sujeito que se expressa e se insere no mundo, mas para que isso ocorra efetivamente é necessário que os educadores vejam a criança como um ser global (físico, psíquico, emocional e social) propondo atividades que propiciem esse desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil, respeitando a criança, seu ritmo de desenvolvimento, suas origens sociais e culturais, sua afetividade, ideias, expressões, desejos e expectativas. Sem dúvida, um dos recursos a ser utilizado pelos educadores que melhor unifica todos esses aspectos é o grafismo.

A criança por meio do grafismo pode manifestar, entre outros aspectos, os seus desgostos, desesperos, temores, prazeres,

decepções, impulsos, desejos, sonhos, enfim, todos os sentimentos que a cerca e aos quais muitas vezes ela não encontra outra maneira de manifestar, seja por medo, ou falta de oportunidade. Portanto, podemos entender que a criança se expressa por meio do grafismo como uma maneira de formular o que ela não confia, ainda, a sua expressão verbal.

Que exprime à criança? Sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de fatos emotivos acompanhantes da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra, porque estão fora do seu consciente e se impõem a sua expressão sem que ela os possa controlar. (STERN, s/d; p. 8)

O ato de fazer o grafismo impulsiona outras manifestações e não pode se restringir ao lápis e ao papel, o grafismo envolve observação, memória e imaginação, e restringi-lo a esses dois instrumentos é uma forma de minimizar esse processo de criação e expressão.

Quando uma criança que se encontra na Educação Infantil desenha, lhe é permitido não apenas expressar suas ideias e emoções, mas que ela se aproxime do mundo, do conhecimento e se aproprie destes, pois, a ação desenvolvida pelo ato de desenhar traz descobertas e frustrações, a criança passa por um processo de vivências e existências, vivência da sua realidade e existência de "Ser" inserido nessa realidade, sempre englobando suas necessidades e suas potencialidades. A criança também desenha para brincar e brinca com os seus desenhos.

O grafismo como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio. (MOREIRA, 2005:26)

Mesmo o grafismo sendo considerado a primeira escrita da criança este não deve ser imposto, afinal, o que a criança faz é em função de suas próprias necessidades, seus desejos, em busca da sua realização, sem se preocupar com os outros. Em suas ações e criações a criança cria um vínculo existencial em relação ao desenho, esse vínculo congrega o presente, o passado e o futuro.

Apesar dos inúmeros benefícios emocionais, sociais, e intelectuais que o grafismo proporciona às crianças e ao seu desenvolvimento muitos educadores ainda o consideram apenas como uma ação motora ou como forma de passar o tempo durante as atividades escolares o que é um erro e acaba por fazer desta forma de expressão uma atividade sem importância.

O certo é que mediante o grafismo a criança pode se tornar equilibrada e forte emocionalmente, favorecendo a comunicação e o seu desenvolvimento intelectual, não sendo a única forma de expressão infantil, mas, a mais fácil de ser aperfeiçoada, desde que as interferências dos educadores sejam corretas e que estes compreendam as evoluções que ocorrem nas produções infantis, visto que muitos educadores "tentam" ensinar técnicas para a criança desenhar (como se ela não soubesse), ignorando a evolução natural do desenho e desta maneira inibindo o processo criativo das crianças.

O vínculo estabelecido entre a criança e o grafismo tem relação direta com a maneira pelas quais os educadores se relacionam com essa forma de linguagem e como as propõem, pois, o simples fato de um educador "nomear" as produções gráficas da criança pode levá-la ao entendimento de que o seu grafismo não comunica nada, ou seja, que essa forma de expressão é inadequada e inútil, e que, portanto, deve ser ignorada.

Isso faz com que a criança perca a vontade de desenhar e que este grafismo perca o sentido.

É muito comum essa posição por parte dos educadores quando estes restringem a sua visão do grafismo a apenas três aspectos: grafismo como uma mera cópia de algo real, grafismo como forma de ilustrar uma escrita ou o grafismo para tratar de um assunto específico, e aliados a essa visão os educadores colocam diversos obstáculos para um trabalho efetivo envolvendo o grafismo, as reclamações mais frequentes são: carência de espaço e de infraestrutura nas escolas infantis, falta de materiais diversificados e principalmente um mau preparo de formação e informação no que se refere à arte e ao grafismo.

Para que o grafismo possa realmente contribuir e beneficiar as crianças da maneira que já foi exposto é preciso criar oportunidades concretas do fazer artístico na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental, prestando atenção à expectativa que se tem em torno do graismo e ao trabalho desenvolvido, não o simplificando a apenas como preenchedor de lacunas, mas sim um revelador de formas de ver o mundo, no qual a criança imprima, em suas produções, parte de sua personalidade.

Somente a preocupação e o entendimento do grafismo como conteúdo curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com seus objetivos e significados levará o educador a entender que este deve ser desenvolvido em seu caráter interdisciplinar e em sua especificidade, fazendo da escola um espaço de abrangência da Arte, na qual a criança não perca a confiança no seu grafismo.

DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO INFANTIL

O grafismo começa a fazer parte da vida das crianças por volta dos 2 anos de idade, (muitas vezes até antes, Marthe Bernson data por volta de 18 meses) e já pode ser visto e entendido como uma forma de expressão, pois é neste período que surgem os "rabiscos", as "garatujas", a criança sente prazer em rabiscar a folha e até mesmo fora da folha, pois ainda não possui a noção de espaço e limite, o lápis se torna uma extensão do próprio corpo, por isso pode-se dizer que a criança, nesta fase, desenha com o corpo todo.

Além de possuir o sentimento de necessidade de "manchar" os lugares, ou seja, deixar sua marca nos ambientes (podemos até mesmo fazer uma analogia aos homens primitivos) a criança quando rabisca uma folha sente prazer tanto pela execução dos movimentos, quanto pelo visual que começa a aparecer diante de seus olhos, é uma descoberta de sentidos.

A criança está em pleno desenvolvimento, descobrindo sensações e objetos a cada instante, assim, sua elaboração gráfica acompanha seu desenvolvimento psicomotor, sua criatividade, sua imaginação, o grafismo se tornam um jogo, no qual não são necessários companheiros, a própria criança estabelece suas regras, nas palavras de Edith Derdyk: "O grafismo é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular" (2004:50).

Mediante o grafismo a criança é capaz de expressar seus sentimentos e desejos interiores, o inconsciente se faz presente nessas manifestações gráficas, e isso não apenas nos grafismos infantis, mas em qualquer obra produzida com imaginação, visão interior, na qual o artista possa se entregar de corpo e alma, conseguindo expressar seus pensamentos, emoções, ideias.

Para a criança o grafismo se torna também uma manifestação de sua inteligência, de seu cognitivo, pois por meio desta ela pode inventar explicações, criar teorias e hipóteses para os aspectos ainda não compreendidos, a criança pode inventar e reinventar seu mundo.

Este ato de tentar compreender a realidade mediante ideias hipotéticas desenvolve a capacidade intelectiva, e também a capacidade projetiva, pois a criança passa a projetar, a planejar seu desenho mentalmente. Quando se oferecem à criança condições ideais tanto físicas, como também emocionais e intelectuais passa a existir maiores possibilidades de ocorrer este desenvolvimento. No entanto, a criança é capaz de deixar sua marca expressa em qualquer lugar, em qualquer superfície: na areia com um graveto; nas paredes com lápis ou canetas; na calçada com cacos de tijolos, até mesmo em um vidro ou espelho embaçado marcando-os com os dedos.

A criança, portanto, passa por diversos estágios de desenvolvimento intelectual e emocional e suas produções gráficas também, o grafismo infantil atravessa diversas fases de desenvolvimento. Ainda de acordo com Sueli Ferreira (2005:21) "Conforme as crianças se relacionam mais estritamente com o mundo ao seu redor, vão evoluindo nos seus grafismos".

Ao fazer o grafismo, a criança envolve diversas outras ações como: falar, narrar o que desenha, cantar, balançar-se, o corpo trabalha de uma maneira integral, assim, cada gesto que imprime, carrega uma experiência diferente ao desenhar.

Com o desenvolvimento do ato de desenhar o prazer de movimentos se alia ao prazer visual, o sentimento já não existe apenas enquanto se desenha, mas permanece quando a criança vê sua obra. Na ponta do lápis estão concentrados todos seus sentidos, ou seja, seu corpo de uma maneira completa.

Com o passar do tempo a criança começa a ter um maior controle de seu próprio corpo o que reflete em seus grafismos que passam a possuir gestos mais precisos, a criança também começa a se ver como criadora, colocando no papel toda sua experiência de existência.

Com este controle até o ritmo de execução dos grafismos fica mais lento e o olho ajuda na memorização e na construção de algumas formas, ao mesmo tempo se inicia os comentários verbais sobre os grafismos, e as crianças, na tentativa de reproduzirem formas podem obter o sucesso ou o fracasso.

A noção de espaço ainda não está realmente presente nas obras infantis nesta fase, a percepção espacial da criança evolui de acordo com a sua percepção corporal, o que se pode perceber é o espaço emocional presente nos grafismos, ou seja, a criança estabelece uma hierarquia de importância para suas figuras, ou seja, desenha de acordo com a afetividade, assim, o que ou quem gosta mais é desenhado maior ou mais perto de seu próprio retrato. Este aspecto fica claro nos grafismos sobre a família no qual o pai ou a mãe é representado bem maior e os irmãos (mesmo que mais velhos) são desenhados em tamanho menor, por exemplo.

O que começa a se desenvolver também são os conceitos de semelhança/diferença, pequeno/grande, dentro/fora, noções que irão permitir a capacidade de agrupar, associar, organizar e classificar.

Quando a criança começa a ter noção de si própria, a ter domínio de suas sensações, sentidos e também a capacidade de criar e estabelecer conceitos passa a desenhar elementos permanentes, um exemplo disto é o círculo, em seus diversos rabiscos, que agora já estão mais arredondados, co-

meçam a surgir figuras fechadas. Pode-se fazer uma analogia do gesto circular com a individualidade, com a conquista do "eu" e a diferenciação do "outro", na área da psicologia o círculo estabelece uma relação à conquista da consciência.

Desenhando formas fechadas a criança pode perceber a existência do todo (folha) e da parte (figura), desenvolvendo a noção de permanência e autonomia.

Não é apenas esta forma geométrica que aparece nesta fase, figuras como o quadrado e o triângulo também surgem nos desenhos infantis cada uma explorando certas capacidades mentais e intelectuais das crianças que passarão a procurar o equilíbrio na combinação das formas, representando o real e também o imaginário para criarem suas composições, é neste momento que surgem as figurações como: casas, animais, carros e pessoas, sendo de extrema importância a observação, a memória e a imaginação.

A conquista da linguagem oral desperta nas crianças outras capacidades, como a noção de permanência dos objetos, a elaboração de sentimentos como o medo e a angústia e agora a capacidade de poder nomear seus desenhos, suas figuras, essa nomeação muitas vezes é alterada, ou seja, a mesma marca gráfica pode ser chamada de gato em um dia e de flor em outro, no entanto essa narração abre possibilidades até mesmo para criarem histórias baseadas em suas obras.

A narrativa da criança sobre seus grafismos se desenvolve também pela exigência que o adulto possui de entender o que a figura representa, muitas vezes, a criança dá nome ao seu gesto, que para ela é mais importante do que as marcas no papel. Porém, a cobrança exagerada por parte dos adultos a respeito das significações do grafismo infantil pode inibir a criança, pois esta, ao desenhar já tem em mente que suas representações deverão possuir interpretações, no entanto, mesmo podendo atrapalhar o processo gráfico, os questionamentos levam a criança a pensar sobre sua produção.

Quando a criança já consegue desenhar não somente com a orientação da mão sob comando do cérebro, mas quando o olho passa a orientar toda essa ação, a criança evolui para uma nova fase, na qual consegue combinar as diversas figuras que já é capaz de desenhar. Com esta combinação passa a desenhar seus primeiros bonecos que segundo Mèredieu, representam a projeção do próprio esquema corporal da criança.

Por volta dos três aos quatro anos as crianças passam pelo Estágio Comunicativo (Bernson), no qual acompanhando a vontade de desenhar vem a vontade de escrever, surgindo assim, os traços em forma de serra, signos alinhados que possuem o intuito de representar a linguagem escrita dominada pelo adulto.

As crianças desejam entender e participar do universo adulto e com estes tipos de grafismo/escrita sentem que estão realmente comunicando algo, tentando imitar o ato de escrever. Escrever e desenhar são ações articuladas, já que a origem da escrita possui raiz no desenho, pode-se até, segundo Derdyk, estabelecer um elo entre o grafismo infantil e as escritas primitivas.

O ensino baseado na cópia não desenvolve as capacidades como criatividade, reflexão e visão de mundo própria e sim desenvolve aspectos como destreza e técnicas, pode-se dizer que é um mecanismo de poder, de dominação, já que exclui o poder de escolha e de decisão da criança, seus interesses e necessidades são deixados de lado, assim, como os aspectos fundamentais – não apenas para o desenho, mas para o conhecimento em geral – a observação, a memória e a imaginação.

De acordo com Luquet, depois do período de adequação à escolarização, a criança ainda passa por mais dois estágios. Dos quatro até os dez ou doze anos o que caracteriza o desenho infantil é o fato de este representar o que a criança sabe sobre o objeto e não o que exatamente vê, assim, suas experiências como tocar, cheirar, bater, pegar, são fundamentais para que seu repertório cresça cada vez mais, desenhar se torna uma maneira de conhecer.

Nesta fase também, entre seis e sete anos, a criança começa a apresentar uma maior noção de espaço e de medida, o que torna seus desenhos bem mais elaborados, suas figuras são representadas em diferentes posições e para isso a observação se torna muito importante. Este é o chamado Estágio Intelectual.

Numa segunda fase, depois dos doze anos, a criança atinge o Estágio Visual, no qual está já começa a apresentar noções de perspectiva, a criança desenha agora baseada em algumas regras de espaço, profundidade, envolvendo operações abstratas o que põe um fim ao grafismo espontâneo, as produções agora tentam ao máximo se igualar às obras adultas.

É evidente que da mesma maneira como as crianças se desenvolvem biologicamente e no processo da leitura e escrita ela também desenvolve suas potencialidades na arte de desenhar e criar e o professor pode integrá-los na busca de uma compreensão maior do seu aluno e na sua aprendizagem.

O grafismo é uma atividade rotineira presente na Educação Infantil, apesar de inúmeras vezes, não receber o devido valor, a atenção específica e a avaliação adequada, as crianças até 6 anos de idade possuem

várias oportunidades de se expressarem por meio destas produções gráficas, podendo ao menos colocar no papel os sentimentos, emoções, ideias e pensamentos que não conseguiriam comunicar com outra linguagem, mesmo que estas não sejam compreendidas pelos profissionais e também pelos próprios pais.

Não é apenas o grafismo que contribui para este desenvolvimento pleno e equilibrado da criança, mas também outras tantas atividades como os jogos, as histórias e as brincadeiras, entretanto, na maioria das vezes e entre a maioria dos profissionais de Educação, estas atividades fazem parte apenas da educação infantil, contribuem apenas nos primeiros anos de escolarização, quando exercem, na opinião de muitos, um papel de preenchimento de tempo, uma atividade apenas lúdica.

Porém, para muitos autores esta opinião já está se alterando e vários questionamentos começam a fazer parte da literatura específica em Ensino Fundamental.

Qual é o significado do brincar na vida e na constituição das subjetividades e identidades das crianças? Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos? (BORBA, 2006:33)

Muitas vezes os professores dão a devida atenção ao desenvolvimento emocional, afetivo e social apenas às crianças que frequentam a primeira etapa da educação básica, apenas àquelas da Educação Infantil e esquecem que os alunos do Ensino Fundamental também passam por diversos conflitos, medos, inquietações e que estes também necessitam de acompanhamento psicológico, necessitam de algum tempo para brincar, para sonhar, para se expressar em todos os sentidos, desde seus desejos e expectativas perante a escola até seus medos mais íntimos.

O ato de brincar – e podemos compreender neste também o ato de fazer o grafismo – não deve ser entendido apenas como um ato lúdico, mas também, como uma maneira de incorporar experiências sociais e culturais, criar e recriar sua realidade e produzir cultura. Brincando, a criança de qualquer idade, encontra uma possibilidade de renovar suas experiências humanas e é exatamente neste ponto que diversos profissionais falham, ou seja, não conseguem encarar a criança, visualizar seu aluno, esteja este na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, como um sujeito possuidor de criatividade, de experiências, de sonhos e também de necessidades, os alunos acabam sendo vistos de maneira incompleta, como sujeitos imaturos, capazes apenas de consumir cultura e não de produzi-la.

Uma das grandes tarefas dos professores é a de conseguir compreender a criança na sua maneira especial e específica de ser e de pensar sobre o mundo.

Conseguindo compreender seu aluno o professor poderá ajudá-lo a se constituir como um sujeito pleno no mundo. O brincar e o desenhar vêm como uma possibilidade de o professor conseguir obter este conhecimento sobre seu aluno, e se não são apenas as crianças pequenas que necessitam desta atenção, estas atividades devem estar presentes sim no Ensino Fundamental, para que as crianças de 6 a 12 anos possam também ter o direito de se expressarem por meio de outras atividades e de outras linguagens, como a corporal e a plástica, já que continuam possuindo singularidades na maneira de ser e de se relacionar com os outros, com os acontecimentos, ou seja, com o mundo. O brincar e o desenhar contribuem na educação como função humanizadora, como um diálogo entre adultos e crianças.

As concepções de “escola” e “aluno” se alteram durante a história, são visões históricas e sociais e assim também a noção do “brincar” se alterou e continua se alterando de acordo com a sociedade, com a época, com o caráter de educação, assim, pela cultura a brincadeira e o desenho foram consideradas irrelevantes atividades de pouco valor na educação formal e contrário ao trabalho, ou seja, improdutivas.

A atividade de desenhar é, na maioria das vezes, encarada pelos profissionais e pelos familiares como algo que ocupa o espaço das efetivas atividades, das atividades curriculares realmente valorizadas e que já possuem um espaço grandioso no currículo escolar como os conceitos de português ou de matemática.

A atividade de brincar fica, portanto, à parte das outras é secundarizada no contexto da formação escolar da criança, esta visão é cultural e, portanto, é mutável, não é fixa assim como a própria cultura e é exatamente por este motivo e acompanhando os diversos estudos que se complementam a cada dia, que diversas obras e discursos apontam a importância do ato de brincar – e desenhar - no desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? (BORBA, 2006:35)

Esta noção de brincadeira como tempo perdido, e o mesmo equivale ao grafismo, é proveniente da ideia de que estas atividades são opostas ao trabalho, não são produtivas porque "não geram resultados mensuráveis" e está concepção leva a diminuição do espaço/tempo escolar para a execução destas tarefas, para a criação de arte, para a expressão corporal, musical e plástica.

Estas atividades, ao contrário, deveriam ser entendidas como atividades que se articulam aos processos de aprender, de se desenvolver e de conhecer, como afirma Ângela Meyer Borba: "no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! ". Aprender brincando é uma possibilidade a mais de a criança obter sucesso em sua aprendizagem, já que estas atividades são estimuladoras, o que desperta o entusiasmo, aumentando o interesse e assim a participação dos alunos nas aulas. Um aluno motivado se sente mais seguro e confiante o que contribui em muito para o seu desenvolvimento emocional e assim para seu crescimento integral e equilibrado.

Vygotsky amplia os estudos sobre a importância da brincadeira compreendendo esta não só como uma possibilidade de socialização e de assimilação dos códigos e dos papéis sociais e culturais, mas também como uma maneira de reinterpretação do mundo, que possibilita a invenção e também a produção de novos significados e de novos saberes. Portanto, a brincadeira e o desenho abrem espaço para que a criança conheça, compreenda e também crie realidades. Observando uma criança brincando, desenhando, pode-se conhecer um pouco melhor sua visão de mundo, as experiências que possui, já que estas atividades têm como base o que as crianças conhecem e o que vivem.

A imaginação, trabalhada por meio destas atividades, contribui para que a criança se desprenda de sua realidade, abrindo caminho para que a partir do imaginado consiga agir em busca de seu ambiente ideal, de sua ação planejada e por que não dizer em busca de seus sonhos e desejos? É uma maneira de elaborar novos significados como afirma Vygotsky (1987) ao defender que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas.

O ato de desenhar e o ato de brincar por mais naturais que pareçam ser às crianças não são algo já dado na vida do ser humano, são atividades aprendidas pelos sujeitos em suas relações com os outros, de acordo com a cultura, essas atividades, então, envolvem diversas aprendizagens que podem ser muito desenvolvidas e estimuladas pela escola, despertam como afirma Vygotsky a zona proximal do desenvolvimento, impulsionando as crianças para as seguintes fases de seu desenvolvimento cognitivo, intelectual como também emocional.

As atividades como desenhar e brincar desenvolve também nas crianças a noção de que o imaginado não é real, apesar de a imaginação estar presente a todo o momento nestas atividades, as crianças conseguem diferenciar o mundo da fantasia do mundo real, sendo também uma possibilidade de experimentar sentimentos. Em uma brincadeira, por exemplo, a criança tem a possibilidade de viver emoções como o medo, a tensão, a surpresa, o que contribui para o desenvolvimento de suas emoções em todas as situações de sua vida fora das brincadeiras.

Por que este desenvolvimento integral da criança - por meio de diversas atividades específicas, entre elas o brincar e o desenhar -, não apresenta uma continuidade no Ensino Fundamental que acaba apresentando um conhecimento compartimentado, com saberes fragmentado o que leva ao desenvolvimento de um cidadão também fragmentado?

Pode-se notar em qualquer escola como os conhecimentos são divididos, alguns valorizados e alguns deixados de lado. A criança é uma só e conhece o mundo de maneira integral, cabe assim, à escola estimular o desenvolvimento integral de seu aluno, englobando todas as necessidades intelectuais, emocionais, cognitivas e físicas que este possa apresentar durante sua vida escolar.

O grafismo, e as brincadeiras de forma mais ampla, devem ser compreendidos não mais como simples atividades lúdicas, mas sim como saberes culturais e sociais que se constituem no cotidiano, nas relações existentes entre as diferentes pessoas. São saberes influenciados também pela mídia, pelos costumes, pelas outras crianças e pelos adultos, representam inclusive a complexa experiência cultural que os diferentes grupos sociais possuem.

Portanto, a escola deve englobar em seus espaços e tempos a possibilidade de obter conhecimentos de diversas maneiras, compartilhar com as crianças e adolescentes maneiras diferentes de compreender o mundo, permitir que os alunos, em qualquer nível de ensino que estejam, possam produzir cultura, ampliar suas experiências e assim, se desenvolver integralmente. Porém, para que isso faça parte da prática escolar, deve-se repensar o trabalho pedagógico, as ações cotidianas, pois muitas vezes, com simples atividades – como desenhar e brincar – já é possível garantir este desenvolvimento equilibrado das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, analisando as teorias e conceituações de diversos autores, fica comprovada a importância do grafismo para o homem como sujeito e como gênero e que em nossa sociedade um dos lugares ideais para que as futuras gerações possam entrar em contato com as diversas manifestações artísticas e também participar da Criação, Contemplação e Interpretação destas obras são as instituições de ensino.

A escola precisa ser um espaço de acesso e apropriação cultural, e principalmente um espaço que permita às crianças o entendimento da Arte como uma experiência estética e humana com suas possibilidades e conteúdos próprios. Somente o ser humano é capaz de se expressar por meio da Arte, portanto esta pode ser considerada, também, como um fator de humanização do homem.

As diferentes formas de expressão que a Arte proporciona são também formas de linguagem, de comunicação que são necessárias para a compreensão que as crianças têm de si mesmas, e é a escola, portanto, que deve garantir as chances da criação estética, ou seja, do fazer estético.

Quando uma criança entra em contato com a Arte ela estabelece uma nova maneira de ver e entender o mundo, a realidade, porém, para que estes momentos ocorram os professores precisam preparar seus planejamentos escolares para trabalhar com seus alunos as diferentes manifestações artísticas, principalmente o desenho, pois, não resta dúvidas do quanto essa forma de expressão contribui para o desenvolvimento integral e pleno dos alunos.

Os obstáculos e dificuldades para que um bom trabalho envolvendo o grafismo seja realizado são inúmeras, mas o professor que se propõe a explorar as contribuições desta atividade deve possuir alguns conhecimentos sobre esta linguagem para que assim, seja capaz de propiciar momentos em que seus alunos coloquem à prova a imaginação, a expressão e o próprio desenvolvimento.

O contato entre a criança e a Arte pode ser realizado de diversas maneiras, entre elas a contemplação e a apreciação. O professor deve ter, portanto, consciência de que ao contemplar a Arte o indivíduo está de certa maneira se tornando um coautor dessa produção, afinal ele reflete e compreende a sua maneira de ver o que foi produzido, e quem aprecia a criação artística estabelece uma relação que vai além do que se vê, mas que se sente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Volume 1 Introdução e Volume 3 Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, Editora: Parma Ltda, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. O Brincar como um modo de ser e estar no mundo. BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes para a

Educação Nacional (LDB). Disponível em: < www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 19 de dezembro de 2023.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

FERREIRA, Sueli. Imaginação e Linguagem no desenho da criança. 4. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1996.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 10. ed. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2005.

WINNICOTT, D. W. A criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.

A IMPORTÂNCIA DA RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM COMO EXERCÍCIO SOCIOPOLÍTICO EMOCIONAL

SAMANTA PEREZ MOREIRA PEDRO

RESUMO

A prática da roda de conversa na educação infantil é destacada como uma estratégia educacional de grande importância. Este artigo explora os benefícios dessa abordagem, enfatizando seu papel no desenvolvimento da linguagem, na expressão de ideias e opiniões, no fortalecimento das relações sociais e na promoção da criatividade entre as crianças. Além disso, são discutidas estratégias para a implementação eficaz da roda de conversa na sala de aula, adaptando-a às necessidades específicas dos alunos.

A roda de conversa é reconhecida como uma prática que contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao permitir que elas participem ativamente do diálogo, expressando seus pensamentos e ouvindo os colegas, a roda de conversa estimula o desenvolvimento da linguagem e o aprimoramento das habilidades de comunicação. Além disso, ao promover um ambiente de respeito e cooperação, essa prática fortalece as relações sociais entre os alunos, contribuindo para um clima escolar positivo e inclusivo.

A implementação bem-sucedida da roda de conversa na sala de aula requer consideração das características individuais das crianças e adaptação das atividades de acordo com suas necessidades e interesses. Estratégias como o uso de materiais visuais, jogos e temas relevantes para as crianças podem tornar a roda de conversa mais envolvente e estimulante.

Em suma, a roda de conversa não apenas se mostra uma ferramenta educacional eficaz, mas também um espaço seguro e enriquecedor para o crescimento e a expressão pessoal das crianças. Ao proporcionar oportunidades para o diálogo aberto e a reflexão conjunta, essa prática promove uma base sólida para o aprendizado e o desenvolvimento ao longo da vida, preparando as crianças para o sucesso futuro.

Palavras-chave: prática; linguagem; comunicação; habilidades; desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel vital e multifacetado no desenvolvimento inicial das crianças, estabelecendo as bases para seu crescimento cognitivo, emocional e social. Nesse contexto dinâmico, estratégias pedagógicas inovadoras assumem um papel de destaque, buscando criar ambientes educacionais que sejam não apenas informativos, mas também enriquecedores, visando estimular o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades essenciais desde os primeiros anos de vida.

Entre essas abordagens pedagógicas, a prática da "roda de conversa" emerge como uma ferramenta cada vez mais reconhecida e valorizada. A roda de conversa é uma metodologia educacional que vai além da mera transmissão de conhecimento, promovendo o diálogo aberto e a participação ativa das crianças. Ela cria um espaço de interação e aprendizado onde as crianças são incentivadas a expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias, construindo assim um ambiente colaborativo e enriquecedor.

Neste artigo, iremos aprofundar a importância da roda de conversa na educação infantil, examinando de forma detalhada seus benefícios e impacto no desenvolvimento das crianças. Ao explorar essa prática em profundidade, pretendemos oferecer uma visão abrangente de como a roda de conversa pode contribuir para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para se tornarem aprendizes autônomos e participantes ativos em sua própria educação.

Neste artigo, faremos uma análise abrangente sobre a roda de conversa, explorando não apenas sua definição e conceito, mas também sua origem histórica e evolução ao longo do tempo. Investigaremos os elementos essenciais que compõem essa prática educacional, desvendando sua estrutura e funcionamento, e examinaremos cuidadosamente como ela se insere no panorama educacional contemporâneo, considerando as demandas e tendências atuais.

Além disso, mergulharemos profundamente nos benefícios proporcionados pela roda de conversa, abrangendo uma gama diversificada de aspectos que vão muito além do simples desenvolvimento da linguagem. Discutiremos como essa prática estimula a criatividade das crianças, encorajando-as a explorar novas ideias e soluções, e como promove o pensamento crítico, capacitando os alunos a analisar e refletir sobre diferentes questões e pontos de vista.

Adicionalmente, abordaremos estratégias práticas para a implementação eficaz da roda de conversa no contexto da sala de aula, considerando as nuances e especificidades das diferentes faixas etárias presentes na educação infantil. Exploraremos métodos adaptativos que levam em conta

as necessidades individuais das crianças, garantindo que a roda de conversa seja uma experiência inclusiva e enriquecedora para todos os alunos.

Por meio desta análise, almejamos fornecer uma compreensão abrangente e aprofundada da roda de conversa, destacando seu valor e potencial como uma ferramenta pedagógica poderosa na promoção do aprendizado significativo e do desenvolvimento holístico das crianças na educação infantil.

A roda de conversa transcende sua função meramente pedagógica; ela se apresenta como um espaço vital onde as crianças podem não apenas expressar-se livremente, mas também aprender a ouvir ativamente e compreender as perspectivas dos outros, estabelecendo assim relações interpessoais significativas. Nesta abordagem amplamente detalhada ao longo deste artigo, iremos ilustrar como a prática da roda de conversa não apenas estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também nutre aspectos cruciais de seu crescimento emocional e social, preparando-as de maneira abrangente para os desafios e oportunidades que o futuro reserva em termos de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

Através de uma análise minuciosa, examinaremos como a roda de conversa se traduz em um ambiente propício para o florescimento de habilidades cognitivas, ao mesmo tempo em que promove a compreensão emocional e a inteligência social das crianças. Nosso objetivo é demonstrar como essa prática não só enriquece a experiência educacional das crianças, mas também a equipa com as competências essenciais para navegar em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Ao concluir esta jornada de exploração da roda de conversa, aspiramos a inspirar educadores e profissionais da educação a abraçarem essa abordagem em suas práticas pedagógicas, reconhecendo seu potencial transformador na vida das crianças. Acreditamos firmemente que ao integrar a roda de conversa em seus métodos de ensino, esses profissionais estarão contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral e o bem-estar das gerações futuras de aprendizes, consolidando assim um legado duradouro de aprendizado e crescimento.

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois representa a primeira etapa formal de ensino na vida de uma criança. Ela engloba o período que vai desde o nascimento até os seis anos de idade e possui uma importância singular por diversas razões:

Base para o Desenvolvimento Futuro: A educação infantil fornece as bases essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Ela estabelece alicerces sólidos que influenciam o aprendizado e o desenvolvimento ao longo de toda a vida.

Aprendizado Precoce: Durante os primeiros anos de vida, as crianças têm uma capacidade excepcional de aprender. A educação infantil aproveita essa janela de oportunidade para estimular o desenvolvimento de habilidades, como a linguagem, a alfabetização, a matemática básica, a empatia e a resolução de problemas.

Socialização e Habilidades sociais: Na educação infantil, as crianças têm a oportunidade de interagir com seus pares, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos de maneira construtiva.

Estímulo à Criatividade e Curiosidade: A educação infantil incentiva a imaginação, a criatividade e a curiosidade das crianças, promovendo a exploração ativa do mundo ao seu redor.

Preparação para o Ensino Fundamental: A transição da educação infantil para o ensino fundamental é facilitada quando as crianças já possuem uma base sólida de conhecimento e habilidades. Isso reduz a defasagem educacional e contribui para o sucesso futuro na escola.

Igualdade de Oportunidades: A educação infantil desempenha um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades, uma vez que oferece a todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, um ponto de partida justo e igualitário no sistema educacional.

Apoio às Famílias: Além de educar as crianças, a educação infantil também oferece suporte e recursos às famílias, ajudando-as a entender o desenvolvimento infantil e a desempenhar um papel ativo na educação de seus filhos.

Portanto, a importância da educação infantil não pode ser subestimada. Ela não apenas prepara as crianças para o sucesso acadêmico, mas também contribui significativamente para o seu crescimento pessoal e social, influenciando o curso de suas vidas e seu impacto na sociedade.

A implementação de estratégias de ensino interativas e participativas na educação infantil é de importância crítica para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover ambientes de aprendizado nos quais as crianças estão ativamente envolvidas, seja por meio da roda de conversa, da aprendizagem baseada em projetos, da exploração criativa ou de outras metodologias similares, estamos capacitando esses jovens aprendizes de maneira significativa.

Essas estratégias não apenas tornam

o processo de aprendizado mais atraente e envolvente, mas também ajudam a desenvolver uma ampla gama de habilidades essenciais. Elas fomentam a curiosidade, a resolução de problemas, o pensamento crítico e a tomada de decisões, habilidades que são fundamentais para o sucesso na vida adulta. Além disso, ao proporcionar oportunidades para a interação social, essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, cooperação e comunicação eficaz.

A educação infantil é o período no qual as bases para a aprendizagem ao longo da vida são estabelecidas. Portanto, é imperativo que as estratégias de ensino utilizadas durante esses anos iniciais sejam interativas e participativas, permitindo que as crianças se tornem aprendizes ativos, autônomos e motivados. Essas abordagens não apenas preparam as crianças para a transição para o ensino fundamental, mas também moldam sua atitude em relação ao aprendizado, promovendo a sede de conhecimento e o desejo de explorar o mundo ao seu redor.

Além disso, a inclusão dessas estratégias em ambientes educacionais infantis é um passo crucial na direção da igualdade de oportunidades, uma vez que elas podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais de todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, origem étnica ou capacidades.

Em resumo, estratégias de ensino interativas e participativas na educação infantil não são apenas desejáveis, mas fundamentais. Elas são a chave para desbloquear o potencial pleno das crianças, promovendo um aprendizado significativo, desenvolvimento holístico e preparação sólida para um futuro de sucesso e cidadania ativa."

O QUE É UMA RODA DE CONVERSA?

Uma "roda de conversa" é uma estratégia pedagógica que se caracteriza pela disposição de um grupo de indivíduos em formato circular, proporcionando um espaço inclusivo e participativo para discutir e trocar ideias sobre temas específicos. Essa prática, amplamente adotada na educação infantil e em diversos contextos educacionais, promove a colaboração, o diálogo e a reflexão coletiva como ferramentas essenciais para o processo de aprendizagem.

Os elementos-chave que compõem uma roda de conversa incluem a organização do grupo em um círculo, onde todos os participantes têm igualdade de voz e participação. Esse arranjo físico simboliza a ideia de igualdade e respeito mútuo entre os membros do grupo, facilitando a comunicação e a interação entre eles.

Além disso, a roda de conversa geralmente é mediada por um facilitador, cujo papel é orientar e coordenar a discussão, garantindo que todos tenham a oportunidade de se expressar e contribuir para o debate de forma construtiva. O facilitador também é responsável por manter o foco nos tópicos em discussão e promover um ambiente seguro e acolhedor para a expressão de diferentes pontos de vista.

Outro elemento fundamental da roda de conversa é a definição de um tema ou questão central a ser discutida pelo grupo. Esse tema pode ser previamente selecionado pelo facilitador ou emergir organicamente a partir das contribuições dos participantes. Independentemente de sua origem, o objetivo é promover uma discussão significativa e relevante que estimule a reflexão crítica e o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Por fim, a roda de conversa valoriza a escuta ativa e o respeito pela diversidade de opiniões e perspectivas. Os participantes são encorajados a ouvir atentamente uns aos outros, demonstrando empatia e consideração pelos diferentes pontos de vista apresentados. Essa prática de escuta empática contribui para o fortalecimento dos laços sociais e para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração entre os membros do grupo.

Círculo: A disposição em círculo é um aspecto fundamental da roda de conversa, pois ela promove a igualdade e a colaboração entre os participantes. Não há um "líder" hierárquico, e todos os participantes têm a mesma oportunidade de falar e ouvir.

Moderador ou Facilitador: Embora não haja um líder hierárquico, geralmente há um moderador ou facilitador que ajuda a guiar a conversa. Esse papel é geralmente desempenhado por um educador ou adulto, cuja função é manter a conversa focada no tópico, garantir que todos tenham a oportunidade de participar e criar um ambiente seguro e respeitoso.

Participantes: As pessoas na roda de conversa podem ser crianças, adultos ou uma combinação de ambos, dependendo do contexto. Todos têm a oportunidade de compartilhar suas ideias, perguntas e experiências.

Tópico ou Tema: Uma roda de conversa geralmente se concentra em um tópico específico. Isso pode variar amplamente, desde discussões acadêmicas, como literatura ou matemática, até questões emocionais, sociais ou pessoais. O tópico é escolhido com base nos objetivos educacionais da conversa.

Regras de Comportamento: Para que a roda de conversa funcione bem, é importante estabelecer regras de comportamento que promovam o respeito, a escuta ativa e a participação igualitária. Isso pode incluir re-

gras para levantar a mão antes de falar, não interromper os outros, ouvir atentamente os colegas e tratar as opiniões de todos com respeito.

Interação e Diálogo: A roda de conversa é uma prática interativa na qual os participantes podem fazer perguntas, responder, debater, compartilhar experiências e construir conhecimento coletivamente. É uma oportunidade para o diálogo aberto e a expressão de diferentes pontos de vista.

A roda de conversa é valorizada na educação infantil porque promove o desenvolvimento da linguagem, o pensamento crítico, a escuta ativa e a construção de relações sociais. Ela cria um ambiente de aprendizado inclusivo e participativo no qual as crianças podem se sentir seguras para expressar suas ideias e pensamentos, estimulando assim seu crescimento cognitivo e social.

Benefícios da Roda de Conversa na Educação Infantil

A prática da roda de conversa na educação infantil oferece uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças. Aqui estão alguns dos principais benefícios:

Desenvolvimento da Linguagem e Comunicação: A roda de conversa estimula a linguagem oral, melhorando o vocabulário, a pronúncia e a fluência. As crianças aprendem a articular suas ideias de forma clara e a compreender as contribuições dos outros.

Estímulo à Expressão de Ideias e Opiniões: As crianças são encorajadas a compartilhar suas perspectivas e pensamentos, promovendo a autoexpressão e a confiança. Isso ajuda a construir uma voz própria e a desenvolver a capacidade de expressar opiniões de maneira respeitosa.

Desenvolvimento da Escuta Ativa: Participar de uma roda de conversa envolve ouvir atentamente os outros, o que promove a habilidade da escuta ativa. As crianças aprendem a prestar atenção, fazer perguntas e responder de maneira apropriada.

Fortalecimento das Relações Sociais: A roda de conversa é uma oportunidade para as crianças interagirem umas com as outras. Isso ajuda a construir relacionamentos, promovendo a amizade, a empatia e a compreensão dos sentimentos dos outros.

Promoção da Criatividade e Pensamento Crítico: As discussões na roda de conversa frequentemente envolvem a exploração de ideias, problemas e soluções. Isso estimula a criatividade e o pensamento crítico, à medida que as crianças aprendem a analisar e resolver problemas.

Desenvolvimento de Habilidades de Leitura e Escrita: A prática da roda de conversa frequentemente inclui a leitura de histórias e a discussão de textos. Isso contribui para o desenvolvimento da alfabetização, uma base importante para futuras habilidades de leitura e escrita.

Resolução de Conflitos: As crianças têm a oportunidade de discutir desentendimentos, aprender a ouvir e compreender diferentes perspectivas e trabalhar juntas para encontrar soluções para os conflitos. Isso promove habilidades de resolução de conflitos e construção de consenso.

Participação Igualitária: A disposição em círculo na roda de conversa cria um ambiente onde todas as vozes são valorizadas igualmente. Isso ajuda a promover a igualdade de oportunidades, independentemente de diferenças individuais.

Inclusão e Diversidade: A roda de conversa pode ser adaptada para incluir temas de diversidade, igualdade e respeito. Isso ajuda as crianças a compreenderem e valorizarem a diversidade cultural e a respeitar as diferenças.

Preparação para o Aprendizado Futuro: A roda de conversa prepara as crianças para o sucesso em ambientes de aprendizado mais formais, onde a participação ativa e a comunicação são habilidades essenciais.

Em resumo, a roda de conversa na educação infantil é uma estratégia poderosa que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, preparando-as para serem aprendizes ativos e cidadãos responsáveis no futuro. Ela cria um ambiente de aprendizado inclusivo, onde as crianças são incentivadas a expressar suas ideias e a colaborar de forma construtiva com os outros.

A preparação prévia para uma roda de conversa na educação infantil é crucial para garantir que a atividade seja eficaz e envolvente para as crianças. Aqui estão algumas etapas a serem consideradas:

Escolha do Tópico:

Selecione um tópico ou tema apropriado para a faixa etária das crianças. Certifique-se de que seja algo relevante e interessante para elas.

Preparação do Material:

Reúna materiais visuais, como livros, imagens, cartazes, objetos relacionados ao tópico, que possam ser usados durante a conversa.

Se for apropriado, prepare um pequeno roteiro ou lista de tópicos que você deseja abordar.

Organização do Espaço:

Crie um ambiente aconchegante e apropriado para a roda de conversa, com tapetes, almofadas ou cadeiras dispostas em círculo.

Certifique-se de que todos os materiais estejam acessíveis para as crianças.

Definição de Objetivos:

Estabeleça objetivos claros para a roda de conversa. O que você espera que as crianças aprendam ou discutam?

Abordagem Lúdica:

Use elementos lúdicos, como histórias, músicas, jogos e atividades práticas relacionadas ao tópico, para tornar a conversa mais envolvente.

Tempo Adequado:

Planeje o tempo da roda de conversa de acordo com a idade das crianças. Mantenha a duração apropriada para manter o interesse delas.

Abertura e Encerramento:

Comece a roda de conversa com uma saudação calorosa e amigável. Encerre-a de forma agradável, incentivando as crianças a compartilhar o que aprenderam.

Inclusão de Todas as Crianças:

Garanta que todas as crianças tenham a oportunidade de participar, fazer perguntas e compartilhar suas ideias.

Diálogo e Perguntas:

Faça perguntas abertas que estimulem a discussão e o pensamento crítico.

Esteja preparado para ouvir atentamente as respostas das crianças e seguir o fluxo da conversa.

Flexibilidade:

Esteja aberto a mudanças no plano, se as crianças levarem a conversa em direções inesperadas. A flexibilidade é essencial.

Avaliação:

Após a roda de conversa, avalie o que funcionou bem e o que pode ser aprimorado para futuras atividades desse tipo.

Lembre-se de que o objetivo da roda de conversa na educação infantil é promover o diálogo, a curiosidade e a aprendizagem significativa. Mantenha a atmosfera descontraída e positiva, encorajando as crianças a expressarem suas ideias e descobrir coisas novas de maneira divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A roda de conversa na educação infantil é uma estratégia educacional multifacetada que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento holístico das crianças. Seus benefícios são vastos e abrangem diversos aspectos do crescimento e aprendizado infantil:

Desenvolvimento da Linguagem: A roda de conversa estimula a expressão oral das crianças, ajudando-as a desenvolver suas habilidades de comunicação e aprimorar sua capacidade de ouvir e compreender os outros.

Curiosidade e Aprendizado ativo: Ao promover discussões sobre temas variados, a roda de conversa estimula a curiosidade das crianças e as encoraja a se engajar em uma pesquisa ativa, buscando conhecimento e entendimento sobre o mundo ao seu redor.

Desenvolvimento Social e Emocional: A interação durante a roda de conversa promove o compartilhamento de experiências, sentimentos e ideias, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades sociais como cooperação, empatia e respeito mútuo.

Construção de Conhecimento Coletivo: Através das trocas de ideias e perspectivas, a roda de conversa demonstra que o aprendizado é um processo colaborativo, onde todos contribuem para a construção do conhecimento de forma conjunta.

Fomento da Criatividade: Ao estimular a imaginação e o pensamento divergente, a roda de conversa incentiva a criatividade das crianças, permitindo que expressem livremente suas ideias e soluções para os desafios propostos.

Desenvolvimento do Raciocínio e Pensamento Crítico: As discussões na roda de conversa incentivam as crianças a formular argumentos, apresentar justificativas e questionar de forma construtiva, desenvolvendo assim habilidades de raciocínio lógico e pensamento crítico.

Respeito à Diversidade: A roda de conversa pode ser uma ferramenta poderosa para promover a tolerância e a inclusão, permitindo que as crianças compartilhem suas experiências e perspectivas únicas e aprendam a respeitar e valorizar a diversidade cultural e social.

Acompanhamento Individualizado: Durante a roda de conversa, os educadores podem observar o progresso individual de cada criança, identificando áreas de interesse, necessidades de apoio e oportunidades de desenvolvimento.

Avaliação do Conhecimento: A roda de conversa também pode ser utilizada como uma ferramenta de avaliação, permitindo aos educadores avaliar o entendimento e o domínio dos conceitos discutidos pelas crianças.

Preparação para a Vida Adulta: Ao desenvolver habilidades de comunicação, colaboração, pensamento crítico e empatia, a roda de conversa prepara as crianças para enfrentar os desafios e oportunidades que encontrarão ao longo de suas vidas.

Conexão entre Casa e Escola: Envolvendo os pais nas discussões e atividades da roda de conversa, essa prática cria uma ponte importante entre o ambiente escolar e o ambiente familiar, promovendo uma maior participação dos pais na educação de seus filhos.

Em suma, a roda de conversa é uma ferramenta educacional poderosa que promove o aprendizado significativo, o desenvolvimento social e emocional, e o crescimento intelectual das crianças na educação infantil. Criando um ambiente interativo e envolvente, ela permite que as crianças explorem, questionem e construam ativamente o conhecimento, preparando-as para um futuro de sucesso e realização.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Artmed Editora, f. 180, 2016. 360 p.

PIZZIMENTI, Cris. Trabalhando valores em sala de aula: Histórias para rodas de conversa. 2012.

ROSA, Glenda Matias de Oliveira. No Descomeço Era o Verbo: Manoel de Barros e a Roda de Conversa na Educação Infantil. Appris Editora e Livraria Eireli - ME, v. 2, f. 82, 2018. 163 p.

ROSA, Glenda Matias de Oliveira. No Descomeço Era o Verbo: Manoel de Barros e a Roda de Conversa na Educação Infantil. Appris Editora e Livraria Eireli - ME, v. 2, f. 82, 2018. 163 p.

SILVA, Marta Regina Paulo da et al. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DAS

CRIANÇAS. BT Acadêmica, v. 3, f. 167, 2020. 333 p.

A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ANTIRRACISTA

SANDOVAL GOMES DOS SANTOS

RESUMO

O presente artigo teve a preocupação de discutir e lançar luzes sobre questões que afetam diretamente o dia a dia das unidades escolares. Um dos desafios é o de se construir uma competência coletiva entre as equipes escolares. Não há dúvida que há muitos talentos e profissionais muito competentes e capacitados nas escolas, no entanto, quando se trata de se alinhar um trabalho coletivo esbarra-se em dificuldades. Por isso, é preciso criar as condições para que o trabalho coletivo, dialogado, planejado, intencional seja cada vez mais estimulado e vivenciado. Uma escola será cada vez mais inclusiva quando seus profissionais

forem capazes de estabelecer vínculos com a unidade, os colegas e os alunos. Buscando sempre o respeito, a escuta, o espaço aberto a todos, pode-se criar uma rede de aprendizados significativos. A postura do educador (entendido aqui como todos os profissionais que exercem seu ofício na unidade) é fundamental para que todos os educandos compreendam a importância da inclusão e de atitudes antirracistas. Uma escola inclusiva combate o preconceito, a discriminação, o racismo, a homofobia e todo tipo de exclusão que ofendem as pessoas e não contribuem para a edificação de uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras chave: antirracista; coletivo; projeto político pedagógico; educação inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho coletivo é de suma importância em qualquer organização, especial e principalmente na educação é fundamental, já que está se faz com pessoas e para pessoas e, por ser um ser, primariamente social, o humano se faz e constrói na coletividade. Desta forma a investigação e aprofundamento dessa questão se faz necessária para que se possa destacar e lançar bases que sustentarão a construção de uma escola que acolha a diversidade e seja efetivamente inclusiva buscando sempre a excelência do trabalho que tem como foco o aprendizado de todos os estudantes.

2. A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O trabalho coletivo é de suma importância para o sucesso dos objetivos da educação. Um dos instrumentos fundamentais para se alcançar esse objetivo é o Projeto Político Pedagógico. Para seu aproveitamento pleno é preciso conhecer o real significado dos termos: projeto, político e pedagógico. É através da relação dialógica que se pode estabelecer um entendimento comum em meio a diversidade. A construção coletiva é o meio de superar obstáculos e dificuldades que surgem durante o processo.

O grupo escolar precisa acreditar ser possível alcançar o sonho do coletivo, superando as dificuldades e desejos de individualismo. A vivência da participação pode ocasionar a transformação que a escola e a sociedade necessitam. Veiga destaca a questão da significação dos rumos, também chama a atenção para o aspecto pedagógico, centro e sentido de ser da escola, formar o cidadão compromissado, crítico, criativo, participativo e responsável. Construir um projeto implica em definir os objetivos da escola e ações necessárias para alcançá-los. Já Vasconcelos destaca o caráter global do PPP, afirma que é no processo que ele se constrói e define e identidade da escola.

Para Paulo Freire, ensinar é verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. Ensinar inexiste sem aprender e vice versa. Vasconcelos chama a atenção para o risco de se excluir o termo político do PPP, isso ocorreria devido ao fato de se desejar excluir o aspecto coletivo desse importante documento que deve ser preparado a muitas mãos. É preciso ter cuidado para não restringir essa preparação a "técnicos especialmente preparados", profissionais da pedagogia. O termo político não deve ser entendido no sentido partidário, mas sim, como forma de participação do cidadão na vida da pólis, assim, toda comunidade escolar deve sentir-se parte integrante da unidade escolar.

Padilha (2005) destaca que ao fazer política na escola passa-se a conhecer os educandos, suas realidades, carências, necessidades, potencialidades e expectativas.

Libâneo (2006) destaca a autonomia da escola trazida pela LDB de 1996, através do PPP a equipe escolar torna-se corresponsável pelo sucesso dos estudantes e da instituição.

Abreu (1999) defende que o resultado da aprendizagem da criança está ligado ao fato de a escola definir seu projeto educacional.

Vasconcelos (2009) coloca que é impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola.

Para Veiga (2007), a construção do PPP vinculada à formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários, visando à construção de uma escola melhor para todos.

Segundo Luck (2008), o ser humano precisa ser reconhecido e se sentir útil no grupo ao qual faz parte e assim, precisa desenvolver seu potencial próprio.

Assim como na sociedade, a instituição escola é o lugar do exercício do poder que se exerce por uns como prazer, por outros de modo não totalmente consciente que fazem parte de um jogo de manipulação.

Para Bourdieu (2001, p. 9),

> Os sistemas simbólicos, como instrumento de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.

Bourdieu destaca o poder simbólico como dotado de força que pode levar ao conformismo tal como na sociedade de modo geral.

Para Foucault (1979), o poder só pode ser exercido na ação, onde uns se posicionam de um lado e outros de outro lado.

Segundo Freitas (2008), as relações de poder são fenômenos inerentes as relações sociais, assim, a escola, sendo uma organização social, também contribui para a manutenção dessa compreensão. No entanto, é necessária uma mudança de compreensão e para isso, deve-se promover no interior da escola a gestão democrática e participativa. Tomar decisões de cima para baixo, de forma autoritária, faz com que a equipe gestora tome para si a responsabilidade que seria do todo. Isso quer dizer que os acertos seriam vistos apenas como da equipe gestora e também os erros, criando no interior da unidade um clima de rivalidade. Veiga, destaca que a luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. (VEIGA, 1995, p. 18).

O processo participativo precisa ser de fato, ou seja, deve-se acreditar nele, não o realizar apenas nas aparências, mas em profundidade, isso exige mudança. Paro (2001) salienta a participação como processo democrático que se constrói no caminhar. Esse é um caminhar que deve ser contínuo e aprimorado constantemente.

A participação efetiva e ativa dos atores envolvidos com a unidade escolar faz com que seus membros se tornem corresponsáveis pela construção de uma escola que responda com maior eficácia aos desafios atuais.

Lima (2002), afirma que a escola pronta a responder aos desafios atuais, é uma escola feita em co-construção, em que seus atores, exercendo sua cidadania participam ativamente.

A educação é o lugar do sonho, da utopia, não enquanto algo impossível de acessar ou construir, mas enquanto um vir a ser. Paulo Freire, destaca a importância do diálogo para a concretização do sonho que se quer sonhar. Para Freire (1971), a vivência do diálogo é capaz de transformar a realidade. Já para Sacristán (2000), sem sonho não há educação. Imbernón (2000) chama a atenção para a necessidade de construir um PPP que permita à escola abrir-se para a comunidade da qual faz parte, construindo uma comunidade aprendente, onde o monopólio do saber pela escola não existe mais. O PPP deve ser construído a muitas mãos, ouvindo-se muitas vozes.

Paro (2001) afirma que a descentralização do poder não tira poder do diretor, mas faz com que a responsabilidade seja dividida. Ou seja, a escola ganha poder com a divisão do poder e se torna mais forte e democrática, onde não prevalece a ideia ou visão de uma única pessoa, mas o coletivo constrói em corresponsabilidade uma escola participativa.

Já para Oliveira (2005), é na partilha e construção coletiva do PPP da unidade, bem como nas decisões compartilhadas que se pode encontrar solução para muitos problemas, como por exemplo a violência.

Portanto, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, é um passo importante para possibilitar que as diversas vozes do interior da escola sejam ouvidas e consideradas para que o espírito de corresponsabilidade seja cultivado e ganhe força e assim a escola, a partir dessa força do coletivo seja construída e aprimorada a cada dia.

Todo esse movimento, que visa qualificar o trabalho da escola e de seus profissionais de modo individual, traduzem-se em resultados para os estudantes. Ou seja, o maior beneficiado será o estudante confiado à instituição e por conseguinte a sociedade que se edificará a partir da melhor formação de suas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

2.1. EDUCAÇÃO, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DIVERSIDADE - EM FOCO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O direito à educação de todos os indivíduos, inclusive daqueles que há muito tiveram esse direito cerceado, os estudantes

com necessidades educacionais especiais, deve ser garantido e resguardado pelos atores educacionais e pela sociedade como um todo. É fundamental que os PPPs das unidades sejam preparados a partir dessa preocupação, respeitando-se os preceitos legais, desde a Constituição Federal, LDB de 1996, assim como as demais legislações que versam sobre o assunto.

O direito à educação, de todos os indivíduos, inclusive aqueles com deficiências, deve ser garantido e efetivado pelo poder público através das instituições escolares. Neste contexto,

... a educação tornou-se um dos requisitos para que os

indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania. (Oliveira 2007, 15)

Historicamente sob o genérico adjetivo especial dado à educação de pessoas com deficiências, altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, homogeneizou-se tais categorias estabelecendo-se critérios únicos para seres sociais e históricos diferentes, da mesma forma não se diferenciando os processos de trabalho e de ações pertinentes às necessidades específicas de cada deficiência, altas habilidades ou transtorno global do desenvolvimento. Convencionou-se nomear todos como público alvo da educação especial ou pessoas portadoras de necessidades especiais, quando na realidade há uma grande variedade de condições, situação social, condições de acesso, classe social entre outros. Assim, há uma homogeneização de tratamento e de ações, não se considerando a situação específica de cada caso.

Percebeu-se uma elevação do número de matrículas de pessoas com deficiências ou altas habilidades superdotação, na escola comum, no entanto, isso é um primeiro passo de muitos que ainda devem ser dados para a plena inserção dessas pessoas na sociedade. Será que estando matriculadas na escola comum, têm garantido todos os seus direitos e estão prontos a se livrarem das armadilhas da exclusão e desigualdade social? Certamente essa discussão deve ser aprofundada em toda sociedade e principalmente junto aos educadores para que sejam buscados meios de qualificação do atendimento a essas pessoas.

De acordo com TELLES, a construção de parâmetros que compõem e constroem os indicadores apresentam a discussão dos padrões de igualdade-desigualdade, da exclusão/inclusão social, indicam os mínimos sociais estabelecidos pelos grupos, as ambivalências contidas nos microdados e micro referências, especialmente os debates sobre a pobreza (2003).

A questão da igualdade-desigualdade, exclusão-inclusão sempre está presente no cotidiano dos docentes. Muito se falou e fala-se ainda a respeito da efetividade, condições das unidades escolares públicas, preparo dos professores no atendimento aos alunos com deficiências. Entra-se, assim na discussão ética, legal e de direitos humanos no atendimento aos alunos com deficiências. Passados alguns anos após a aprovação de leis e do entendimento que esses alunos devem estar matriculados na sala comum, convivendo e aprendendo com todos os outros estudantes, há uma maior aceitação por parte dos docentes em relação a inclusão e educação especial. No entanto, há ainda muitas barreiras a serem superadas e uma delas é a questão da acessibilidade e condições das unidades escolares em receber esses meninos, meninas, jovens e adultos.

2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A criança deve ser compreendida na sua totalidade e condição de vida que apresenta no momento, sendo extremamente dependente do adulto. Necessita ser cuidada e tratada com toda atenção, amor e carinho, pois comprovadamente esses valores imateriais fazem toda diferença em seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Sabe-se que quando uma criança é privada do amor na primeira infância, carrega marcas indeléveis para o resto de sua vida. Ou seja, o adulto que se tornará depende do tipo de infância que teve onde os sentimentos e emoções têm papel importante. Além, é claro, do acesso às condições materiais que permitirão um crescimento saudável, fisicamente falando. A escola é uma das instituições que fazem parte da rede de proteção à criança e ao adolescente e por excelência tem a missão de preservar o bem estar das crianças confiadas aos seus cuidados. É na escola que a criança irá construir vínculos de convivência com outras crianças e compreender o sentido de coletividade. Na escola as primeiras experiências com os coleguinhas podem permitir-lhe enxergar o mundo a partir da ótica do coletivo. Dessa forma, a qualidade da vida infantil está também associada a vivência com os colegas pois é através da interação que o ser humano se faz humano, se constrói e evolui. No Brasil, segundo o último censo de 2011, 24 mil crianças e adolescentes viviam em situação de rua. Na capital paulista, segundo o portal Brasil de fato, o número de crianças e adolescentes vivendo em situação de rua, mais do que dobrou em 15 anos, passando de 1842 em 2007 para 3759 em 2022. Isso mostra que essas crianças estão privadas das necessidades mais básicas de sobrevivência e de uma vida que lhe ofereçam as condições adequadas para um crescimento saudável em todos os sentidos. Além disso, há um grande contingente que mesmo não estando em situação de rua

não têm a sua disposição os meios materiais de que necessitam para viver e crescer bem. Assim, o atendimento clínico se torna ainda mais dificultoso dadas as condições inadequadas de vida que se encontram boa parte da nossa infância.

Ao realizar o diagnóstico de estudantes com deficiência há que se considerar o tipo de deficiência que apresenta em relação as atividades e desafios propostos para que ele se desenvolva e possa demonstrar evolução em seu aprendizado. Considerar também como a turma recebe e trata esse estudante que apresenta deficiência, mas que não pode ser visto como incapaz ou inferior aos demais. Ademais, é necessário que o professor considere sua condição de aprendizado, em que momento está, qual a velocidade de assimilação, quais condições de apropriação do saber. Ou seja, considerá-lo em sua individualidade e promover situações para sua evolução no aprendizado.

As teorias do desenvolvimento infantil estão baseadas em estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon. Para Bock, Furtado e Teixeira, 2008, "a Psicologia do Desenvolvimento pode ser definida como a área que estuda o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, compreendendo desde o nascimento até o fim da vida." Ou seja, as ações, personalidade formada, conceitos construídos, modos de portar-se e se colocar diante das situações do dia a dia, refletem aquilo que sua estrutura mental e cognitiva enxerga do mundo em que vive a partir das experiências que vivencia. É um constante buscar-se equilíbrio para compreender e se situar no mundo. Essa visão se aproxima da de Piaget, pois para este o sujeito constrói seu conhecimento a partir da busca de equilíbrio dos desequilíbrios experimentados no meio. Hoje, sabe-se que o desenvolvimento humano ocorre em fases e que a criança não é um adulto em miniatura como se imaginava num passado remoto. Que a fase anterior influencia a subsequente e a atual pode definir a próxima. Se faz necessário compreender o sujeito em sua complexidade, como pontuou Wallon, para quem a construção do sujeito se dá pela interação deste com o meio de modo complexo. Opondo-se a reducionismos e propondo o estudo da criança em seus vários aspectos, emocional, social, afetivo, para Wallon o ser humano é por natureza um ser complexo e apresenta características únicas em seu desenvolvimento. Vygotsky, nomeou a consciência como as funções psicológicas superiores. Isso torna seu desenvolvimento único e complexo pois algumas funções como memória, linguagem, lembrança voluntária, abstração, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, imaginação, entre outras, são possibilidades que nos diferenciam de outros animais e entre nossos pares, ainda, nos tornam únicos e identificáveis, diferenciando-nos uns dos outros. Assim, o desenvolvimento humano que inicia no nascimento e termina na morte do indivíduo, ocorre de modo global e para que seja pleno deve envolver os vários setores da sociedade (família, escola, igreja, clube, sindicato...) com os quais o indivíduo irá conviver e que definirão sua personalidade e seu ser no mundo.

A solução de problemas em âmbito escolar passa pela atitude de receptividade e tratamento dado aos casos os quais se deparam os educadores. Não se trata de procurar receitas ou práticas prontas e estanques para proceder ao atendimento, mas sim, para cada situação buscar compreender a causa original do conflito e a partir daí realizar os encaminhamentos. Trata-se de enxergar os problemas atuais à luz da sociedade na qual se vive hoje, fortemente marcada pela tecnologia e meios digitais o que evidencia cada vez mais a necessidade de se desenvolver conhecimento para iluminar as ações do dia a dia. Para Aquino (1996, p. 40) “embora o fenômeno da indisciplina seja um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é tão nítida”. Isso significa que os que precisam dar tratamento e solução aos conflitos surgidos no interior da escola devem se municiar de cabedal teórico para que sua prática seja fundamentada e através desse tratamento possibilitar aos estudantes também construir conhecimento a partir das crises vivenciadas. O conhecimento fundamental e primordial nesse caso é a compreensão de que a vida em sociedade e em grupo exige certas renúncias em prol do coletivo e que sempre se deve orientar pelo bom senso e o diálogo. Para De La Taille (1994, p.120) “se desde cedo a criança aprende que há limites a serem respeitados, aos poucos ela própria vai compreendendo que as regras são como contratos estipulados para que todas as partes sejam beneficiadas”.

2.3. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: BREVE HISTÓRICO DA LUTA DO NEGRO NO BRASIL

O documento Educação Antirracista - Orientações Pedagógicas: povos afro-brasileiros da Secretaria Municipal de Educação, está em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9.394/96 e aponta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. A partir do compromisso com a tríade: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

Este material convida a um movimento de desvelar práticas e convoca ao compromisso com a equidade, a partir de uma educação antirracista, indicando a existência de múltiplas narrativas e, finalmente, permite-nos refletir acerca do combate ao racismo, a partir de práticas antirracistas, além de indicar caminhos possíveis para o debate e a resolução de conflitos.

A Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todos os componentes curriculares e níveis de escolarização, representa uma conquista histórica do movimento social negro brasileiro que, durante décadas, protagonizou momentos de lutas, reivindicações e manifestações, com o objetivo de construir uma educação inclusiva, democrática e antirracista.

O Currículo da Cidade (2017) estrutura-se a partir de três conceitos orientadores:

- Educação Integral: que considera o desenvolvimento integral dos(as) bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural;

- Equidade: que respeita as individualidades e possibilita os direitos de aprendizagens a todas e todos;

- Educação Inclusiva: que respeita e valoriza as diferenças, reconhecendo o modo de ser e pensar de cada bebê, criança, estudante jovens e adultos(as).

A SME-SP desde a publicação da lei 10639;2003 empreende esforços para sua implementação. Além da formação continuada de seus educadores e educadoras, adquiriu livros e materiais com a temática do racismo, além de jogos como mancala, awele e onça, assim como materiais orientadores e a criação do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais – NEER.

A Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todos os componentes curriculares e níveis de escolarização, representa uma conquista histórica do movimento social negro brasileiro que, durante décadas, protagonizou momentos de lutas, reivindicações e manifestações, com o objetivo de construir uma educação inclusiva, democrática e antirracista.

Uma das principais lutas da população negra após a abolição, era tornar-se cidadão. Ou seja, conquistar os mesmos direitos que o povo branco, deixar de ser discriminado e sofrer perseguição. A professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, destaca que o alto índice de analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais, retardava em muita sua inserção no mundo do trabalho.

Em 1854, foi publicada no Brasil uma norma que estabelecia o aceite de estudantes de qualquer "cor" em instituições de ensino, desde que fossem livres. Mesmo assim, registros históricos apontam que havia segregação de alunos pretos e pardos em escolas oficiais.

A professora e historiadora Adriana Maria Paulo da Silva, da Universidade Federal de Pernambuco, apresenta, em sua pesquisa, a existência de um espaço destinado exclusivamente para crianças pretas e pardas.

Os registros de discriminação de crianças de cor preta deixam claro o sofrimento sentido por elas. Pais de crianças brancas orientavam seus filhos a não se ombrearem com as crianças de cor preta ou parda. Por isso, as famílias de crianças não brancas, davam preferência a que seus filhos estudassem em escolas exclusivas para o atendimento a esse público. Ocorre que essas unidades escolares eram particulares o que dificultava o ingresso da grande maioria. Isso demonstra a preocupação dos pais de que seus filhos estudassem em ambientes seguros, onde não seriam humilhados, desprezados e tratados como inferiores.

Historicamente os movimentos negros sempre lutaram para mudar a realidade das populações negras no Brasil. No pós-abolição e primeiras duas décadas do século vinte, esses movimentos, como a Frente Negra Brasileira (1931) criaram mecanismos de escolarização como a alfabetização de jovens e adultos com cursos e escolas que atendessem esse público.

As manifestações realizadas pelo Movimento Negro Unificado, no final da década de 1970 e início de 1980, contavam com a reivindicação do ensino da cultura e história do continente africano e da luta do negro no Brasil, a exemplo de Congresso ocorrido no ano de 1950. Como se vê, a educação foi historicamente pleiteada pela população negra brasileira, por meio de militância e luta.

Em novembro de 1995, na Marcha "Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida", contou com mais de trinta mil participantes. Representantes foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e lhe entregaram o "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial". Nesse documento, constavam propostas para educação.

Em 2003, a Declaração e o Plano de Ação da Conferência de Durban tornaram-se referências mundiais e serviram de subsídio para que o mundo se atentasse para a necessidade de se elaborar ferramentas de eliminação do racismo, da xenofobia e de outros modos de discriminação e de intolerância correlatos. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- SEPPIR, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, foi criada em âmbito federal, com o objetivo de desenvolver políticas públicas de promoção da igualdade racial. Nesse cenário, o Brasil criou o Estatuto da Igualdade Racial, o qual, após anos de debates no plenário legislativo, foi aprovado sob a Lei n° 12.288, de 20 de julho de 2010.

Diante desse cenário, a Secretaria Municipal de Educação compreende e reconhece a importância do Movimento Negro nos processos de garantias de direitos à população negra. Em relação aos marcos legais, entende-se que a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, inaugura um cenário propício à discussão da educação para as relações étnico-raciais.

Considerando o histórico de construção coletiva, que culminou na promulgação da Lei nº 10.639/03, o fato de estarmos na Década Internacional das Nações Unidas para os Afrodescendentes (2015-2024), bem como os princípios da Agenda 21 e o compromisso da Cidade de São Paulo com uma educação de qualidade e antirracista, a SME realizou a escrita de Orientações Pedagógicas, que têm como objetivo central subsidiar práticas de todas as educadoras e educadores da Rede Municipal de Ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma como uma linda plantinha que precisa ser cuidada, regada, podada, tratada com toda atenção e carinho. Isso imprime aos educadores uma carga de responsabilidade importante. Trata-se de um processo contínuo que deve estar em constante evolução. O ser humano é sempre inacabado, está em constante evolução, construção e aprimoramento. Exatamente por não atingir a perfeição está condenado ao processo evolutivo. Assim também, a educação está nessa trilha de processo contínuo e busca de perfeição constante. Daí a importância da tríade ação-reflexão-ação, pois é preciso que a práxis pedagógica seja problematizada para que possa galgar patamares mais altos.

O processo democrático e participativo que rege a educação pública é o meio pelo qual o trabalho coletivo pode se efetivar. A inclusão verdadeira ocorre quando os educadores têm atitudes e práticas acolhedoras e de escuta. Assim, o racismo, preconceito e discriminação não terão espaço e serão esquecidos nas relações interpessoais nas unidades educacionais e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Escola Vivida, escola projetada. Campinas: Papirus, 1992. GAUTHEIR, Clermont, et. Al. Por uma teoria da pedagogia. Ijuí(RS): Editora UNIJUÍ, 1998.

IMBERNÓN, Franscisco (org). A educação no século no século XXI: os desafios do futuro imediato, trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Licínio. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002. LUCK, Heloísa. A Gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2008. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. _____. Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica nº. 2/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Especial – Dados Censitários. www.mec.gov.br em 01 de dezembro de 2007.

CANDAU, V. Educação e inclusão social:desafios para as práticas pedagógicas, XIII ENDIPE. UFPE. Recife. 2006

Indicadores da qualidade na educação. Ação afirmativa, PNUD, UNICEF, INEP. São Paulo, 2004. In www.acaoeducativa.org.br.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CURY, C.R.J. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho 2002.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. Pró-Posições: Dossiê

Educação Especial e políticas inclusivas. Campinas: Faculdade de Educação, v. 12, no 2-3 (35-36), p. 22-31, jul-nov. 2001.

OLIVEIRA, R. P. de O direito a educa-

ção. In OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (orgs) Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição federal. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000.

BRANDÃO, Ana Paula (org.). Saberes e fazeres: modos de fazer. Rio de

Janeiro: Fundação Roberto

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Relatório de monitoramento global da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura 2019.

Brasília: UNESCO, 2019.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Souza. Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

SILVA, Silvane. O amor como ponte para a aprendizagem. Em: MOULIN, Gabriela, CARNEVALLI,

Felipe, ROSENBURG, Marcela, LAGOEIRO, Vítor (Orgs.). Avizinhar Fabulações. Belo Horizonte:BDMG Cultural, 2021. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1kPHzSQi05ipSR7K3Qh2hSh6Jj1slEDJ7/view

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). Saberes e fazeres: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação

A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA MIRANDA DE OLIVEIRA SILVA

RESUMO

Esse estudo teve como foco principal, analisar a Educação Infantil e sua prática pedagógica. De maneira ampla, o progresso educacional de um indivíduo na fase inicial da educação está relacionado a diversos elementos ligados à atuação do educador em conjunto da família. Durante a primeira etapa de nossas vidas, na infância, é necessário estímulos que contribuam para o nosso desenvolvimento que está em formação, esses que são obtidos com brincadeiras lúdicas e ministradas nas escolas de ensino infantil, com as famílias, grupos de amigos entre outros, a fim de obter interação, socialização, desenvolvimento na coordenação motora, linguagem etc. É de extrema importância a criação de atividades que proporcionem avanços, com o intuito de no futuro a criança seja perfeitamente capaz e sem nenhum tipo de limitação social. Além disso, a pesquisa identificou que é de suma importância o docente enxergar seus alunos como um sujeito único, proporcionando métodos de ensino adequados à sua idade e levando em conta suas peculiaridades, demandas e curiosidades. A partir dos resultados do estudo, conclui-se que o brincar não é apenas uma questão de diversão, mas uma forma de educar, de construir e de se socializar.

Palavras-chave: Infância, Brincadeiras lúdicas, Socialização, Coordenação motora, Interação, Linguagem, Educação Infantil.

ABSTRACT

This study's main focus was to analyze Early Childhood Education and its pedagogical practice. Broadly speaking, an individual's educational progress in the initial phase of education is related to several elements linked to the educator's work with the family. During the first stage of our lives, in childhood, we need stimuli that contribute to our developing development, which are obtained through playful games and taught in early childhood schools, with families, groups of friends, among others, in order to obtain interaction, socialization, development in motor coordination, language, etc. It is extremely important to create activities that provide advancement, so that in the future the child will be perfectly capable and without any type of social limitation. Furthermore, the research identified that it is extremely important for teachers to see their students as unique individuals, providing teaching methods appropriate to their age and taking into account their peculiarities, demands and curiosities. From the results of the study, it is concluded that playing is not just a matter of fun, but a way of educating, building and socializing.

Keywords: Childhood, Playful games, Socialization, Motor coordination, Interaction, Languag, Child Education.

1. INTRODUÇÃO

A valorização do brincar na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma experiência fundamental que contribuem no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A criança tem muitas necessidades entre elas, o brincar que é um dos direitos, sendo uma atividade principal no seu dia a dia.

No ambiente lúdico, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e sensoriais. A imaginação estimulada, permitindo que construam narrativas e compreendam conceitos de forma mais concreta e abstrata.

Além disso, o brincar favorece a socialização, interação, promovendo a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos. Nas brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, a negociar e a compreender diferentes perspectivas, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

No aspecto emocional, o brincar é uma forma da criança expressar seus sentimentos, e desenvolver o autocontrole. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças expressem suas emoções, compreendam limites, lidem com desafios e conflitos de maneira criativa e saudável.

Diante disso, os educadores desempenham um papel fundamental ao criar ambientes educacionais que valorizem o brincar. Integrar atividades lúdicas ao currículo não só torna o aprendizado mais envolvente, mas também contribui para a formação de indivíduos mais resilientes, colaborativos e criativos.

Assim, ao reconhecer e promover o valor do brincar na educação infantil, é importante que haja um investimento no desenvolvimento integral das crianças, preparando-as não apenas para o conhecimento acadêmico, mas para a complexidade e diversidade da vida.

2. DESENVOLVIMENTO

É necessário que o professor tenha

um olhar sensível para a escuta das crianças, com elementos que envolvam as ideias das crianças e com intencionalidade e significados em cada brincadeira, que contemplem a evolução das crianças, que contenham brincadeiras de níveis e propostas diferentes, para proporcionar um avanço social, intelectual e motor.

As brincadeiras tornam o ensino mais leve e menos robótico, fazendo com que a criança sinta vontade de participar e interagir de forma positiva na construção dos saberes, há estudos que comprovam isso, segundo Vygotsky, que diz em seu estudo: qualquer tipo de brincadeira, mesmo que não ministrada e sem possuir regras claras, como o "faz de conta", possui regras subjetivas que promovem uma interação e um amplo avanço dentro do ensino, pois as crianças interagem entre si, fazendo com que já sejam treinadas para o convívio em sociedade, pois o principal objetivo é a criação de cidadãos de bem, que sabem respeitar seu

espaço dentro de um campo social, seja ele profissional, pessoal, familiar, etc.

E segundo as concepções de Jean Piaget, que diz que na fase da infância as brincadeiras devem ser altamente direcionadas para a criação e releitura, ou seja, nada de cópias, pois temos que despertam o imaginário, a criação, o protagonismo, a autenticidade e a formação de um indivíduo crítico, proativo e capaz de criar sua própria realidade, com suas regras e leis, não somente um cidadão a ser inserido na realidade do outro.

Os recentes estudos têm mostrado que as atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para a criança não há atividade mais completa do que o brincar. Pela brincadeira, a criança é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modelo de assimilação e recriação da realidade. (SANTOS; PAVELACKI, 1999, p.07)

2.1 BRINCADEIRAS MOTORAS

Um dos segmentos do "brincar" mais conhecidos são as brincadeiras que desenvolvem um estímulo na coordenação motora, agilidade, raciocínio rápido, entre outros; é aquele tipo de brincadeira onde a criança corre, pula, dança; tudo que proporcione uma atividade física ativa.

Muitas vezes utiliza-se uma bola, uma corda, bambolê, ou apenas um ambiente aberto, que dê espaço de semovimentar e se divertir. A conhecida brincadeira "pega-pega" estimula a criança a ter agilidade, coordenação motora e estratégia, pois ao correr todos os músculos são acionados e dependendo da situação é necessária uma estratégia de visualizar o ambiente em que está acontecendo o jogo com a intenção que consiga uma vantagem em cima do "pegador" ou de quem está fugindo, se for o caso.

Brincar de "pega-pega" é uma brincadeira simples e não é preciso de materiais e como tem regras fáceis, pode ser jogado por crianças de todas as idades, desenvolvendo o condicionamento físico, coordenação, expressão corporal.

Jogos que utilizam bolas, como: vôlei, queimada, futebol, basquete, entre outros; são outros grandes contribuidores, principalmente na parte de formular uma estratégia, pois são jogos competitivos em que geralmente a turma é dividida em 2 times, com a intenção de marcar mais pontos, sejam esses, gol, cestas, ou oponentes são acertados pela bola; sem habilidade motora, estratégia e pensamento em grupo é impossível vencer o time rival.

A brincadeira com a bola estimula diversos tipos de movimentos, pegar, chutar e jogar a bola por exemplo, são ações que desenvolvem a coordenação motora dos pés, pernas, mãos e braços, com o objetivo de desenvolver o equilíbrio, coordenação motora e noção espacial, além de ser muito divertido.

2.2 BRINCADEIRAS DE INTELECTO

Assim como as outras partes que constituem o ser humano, a intelectual é de grande importância, porém muitas vezes deixada de lado, ou pouco trabalhada durante o ensino infantil. O planejamento do professor deve abranger todas as demandas, com brincadeiras direcionadas a evolução de todos os segmentos.

Jogos como: quebra-cabeça, monta-monta, jogo da memória, jogos de tabuleiro, entre outros; são importantes para o desenvolvimento desde os primeiros anos de vida da criança, pois estimulam a aprendizagem, desenvolvem a atenção, a visão espacial, memória, raciocínio lógico, paciência; que são fundamentais para a formação.

A criança ao tentar montar um quebra-cabeça ou um monta-monta a paciência é fundamental, dependendo da quantidade de peças acaba por se tornar uma atividade desafiadora, além de exercitar a memória visual ajuda na capacidade de resolução de problemas.

Jogos como o da memória ou singulares, dependem exclusivamente da memória do jogador, pois as peças são embaralhadas e viradas de maneira com que o jogador não possa ver a imagem contida nela, ganha quem escolher as peças certas e formar mais pares.

Muito conhecidos e jogados por todas as idades são os jogos de tabuleiro, que são jogos competitivos geralmente um oponente contra outro, são jogados em dupla ou trio. Trata-se de um jogo que na maioria

das vezes ocorre em um tabuleiro com casas quadriculadas e com as mais variadas regras, possuir uma estratégia e tentar prever os movimentos do adversário é fundamental para a vitória. Dama é um jogo de tabuleiro simples de se ensinar, pois cada peça só pode andar uma casa na diagonal frontal, sendo para a esquerda ou para a direita, andando duas casas somente na hora de "capturar" a peça do adversário, pode-se "capturar" para trás também, há como transformar uma peça comum em uma dama, e se deslocar várias casas na diagonal de uma só vez, enquanto que as peças comuns devem se deslocar uma casa de cada vez, a dama se torna a peça mais forte dentro do jogo, podendo caminhar quantas peças quiser e para qualquer direção.

Perde quem ficar sem as peças.

2.3 BRINCADEIRA DE IMAGINAÇÃO

A criança passa a imitar o universo ao seu redor, incluindo os adultos que a cercam, durante a infância é comum algumas brincadeiras que não dependem de nada exterior, somente da imaginação, a criança se imagina em um cenário totalmente diferente da realidade em que está inserida e realizando qualquer papel possível, sem possuir nenhum limite.

A imaginação promove representações que as crianças desenvolvem para reproduzir imagens, ideias, pensamentos e até sentimentos que não existem na realidade e que não estão disponíveis a nossos sentidos, e para expressar cenas de imaginação do faz-de-conta, sendo habilidades de produzir as brincadeiras simbólicas.

Pode-se imaginar que é um super-herói combatendo seus inimigos e salvando o mundo, uma princesa que está esperando ser salva da torre, um jogador de futebol, uma bailarina, o que a imaginação permitir, fazendo com que a criança conheça vários lugares e viva várias experiências diferentes sem nem ter saído de casa, sendo protagonistas de suas ações, na ressignificação do mundo real na construção dos saberes.

2.4 BRINCADEIRA SONORA

Escutar e reproduzir também é uma maneira de aprender, o ambiente ao redor é um grande promotor de conhecimento, podendo ser observado o som dos pássaros, do trânsito, das folhas das árvores mexendo ao bater o vento.

Tudo isso faz com que a criança se torne mais atenta as coisas ao seu redor e traz uma ampla visão de como as coisas funcionam, seja discernir o que é um latido, um miado, o cantar de uma ave, entre outros.

O professor pode contribuir nesse processo de aprendizagem, promovendo atividades significativas e criando possibilidades na construção do conhecimento.

Dentro desse amplo segmento, a música, a mímica são sons que contribuem para o desenvolvimento da linguagem, estimulando habilidades sociais, emocionais, físicas e psicológicas de maneira lúdica. O contato com brinquedos sonoros e brincadeiras desenvolvidas com músicas que despertem na criança formas de movimentos corporais, da voz e interação, a música tem o poder de transformar o ambiente, desenvolvendo a criatividade, a memória, aumenta a capacidade de concentração, estimula funções cerebrais, produzindo bem-estar e a alegria.

2.5 BRINCADEIRA COM ELEMENTOS DA NATUREZA

O contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento, fazendo com que a imaginação seja utilizada e promovendo sensações de curiosidade dentro do que é observado, a criança é estimulada de diversas maneiras, sendo elas de forma pedagógica e até mesmo de maneira biológica, pois a criança em contato com a natureza, tem uma exposição controlada, deixando os pequenos mais forte e saudáveis, uma vez que o contato com os microrganismos da natureza ajudam no desenvolvimento de anticorpos, possibilitando que o sistema imunológico fique mais forte, pois seu organismo já teve contato com a bactéria de forma nociva.

É fundamental que no ambiente escolar, seja disponibilizado ambientes verdes, com materiais pedagógicos específicos, para que dessa maneira crianças que atualmente vivem em uma realidade tecnológica, deixem de lado o "mundo virtual" pelo

"mundo real".

A escola tem o dever de proporcionar atividades ao ar livre, em que as crianças brinquem interagem com a natureza, visto que a grande maioria vive em ambientes pequenos como apartamentos. Sendo assim, com a disponibilidade de ambientes mais verdes juntamente com uma organização pedagógica, traz de volta a essência do brincar, tirando a tecnologia como principal atrativo para as crianças. As crianças têm que ter esse contato com a grama, árvores, gravetos, folhas entre outros; se tornam grande atrativo para criação de brincadeiras, fazendo com que há uma conscientização do meio ambiente desde muito cedo, pois com a apresentação desse "mundo real" para a criança, logo ela entende a importância do mesmo para a melhora na qualidade de vida.

O brincar ao ar livre é uma necessidade e um direito na educação infantil, uma vez que nos dias atuais o sedentarismo in-

fantil é uma preocupação diária, pois traz diversos alertas e consequências, como a obesidade infantil, que de acordo com a OMS (organização mundial da saúde) pode afetar 75 milhões de crianças no mundo até 2025.

Muitas famílias têm trocado esse momento ao ar livre com as crianças, por horas conectados na internet, e não permitindo que vivam a sua infância com entusiasmo e alegria.

3. O CRESCIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ao pensarmos no desenvolvimento de uma criança, imediatamente nos vem a noção de uma evolução contínua ao longo de um ciclo vital, mas que acontece em diversas dimensões, tais como cognitiva, motora, afetiva e social. Cada criança possui um esquema de desenvolvimento conforme sua individualidade e subjetividade. O brincar e o processo de aprendizagem estão ligados ao meio social em que a criança vive e é na escola que ela vivenciará trocas de experiências e aprendizagem ricas em afetividade e descobertas.

A influência exercida pelo núcleo familiar, facilita e pode mesmo alterar o desenvolvimento da criança. No seio da família verifica se a primeira aprendizagem dos valores (sociais e culturais) essenciais e travam-se relações afetivas indispensáveis no amadurecimento global do indivíduo. É através do lúdico, e com brincadeiras que a criança passa a conhecer a si mesma e o mundo do qual faz parte.

É válido mencionar que o contexto da sala de aula como um ambiente que forme cidadãos críticos e reflexivos, está acima de tudo promovendo o exercício de cidadania, quando se respeitam as diferenças, as singularidades e opiniões de todos e submete o sujeito a condicionar-se a regras de convívio relacionados a direitos e deveres enquanto aluno. Desta forma a realidade da sala de aula e sendo ainda uma primordial função do professor, proporcionar um espaço para as concepções, os interesses, o ponto de vista e as imaginações, considerando as manifestações artísticas e sociais de cada aluno em processo de formação, respeitando as diferenças de ideias e culturas. Essa função tem se tornado muito complexa diante das novas tecnologias, pois com as inovações tecnológicas a sala de aula tem se tornado um ambiente cansativo para o aprendizado. Assim cabe ao docente usufruir do recurso tecnológico para incentivar o desenvolvimento do senso crítico para a produção de novos conhecimentos.

3.1 O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A utilização da brincadeira é uma atividade natural da criança que traz muitos benefícios, até mesmo na alfabetização, pois é através do brincar que a criança desperta suas emoções, aprende a lidar com fatos que interligam seu dia a dia, aprende a lidar com o mundo, recriam, repensam, imitam, experimentam os acontecimentos que lhes deram origem. Favorecendo a autoestima, auxiliando no processo de interação com si mesmo e com o outro, desenvolvem a imaginação, a criatividade, a capacidade motora e o raciocínio.

A brincadeira que era apenas uma forma de lazer na escola vem ganhando seu espaço na educação das crianças, e muitos ainda não compreendem os benefícios na educação, pois é brincando que a criança se desenvolve, sem pressão ou medo de errar.

O lúdico enriquece o vocabulário, aumenta o raciocínio lógico e leva a criança a avançar em suas hipóteses. Dessa forma, é desenvolvido o processo de ensino aprendizagem, se alfabetiza e de forma divertida e dinâmica. As atividades lúdicas são fundamentais para uma aprendizagem divertida e de sucesso. Nas situações de jogar, brincar, os alunos partilham suas descobertas com os colegas e assim vão aprendendo a ler e a escrever.

A visão da educação infantil vem se transformando, visando mudanças no trabalho de desenvolvimento da criança. A educação infantil era vista como um ambiente que só dava assistência na alimentação, vestuário e higiene e hoje passou a ser vista como um ambiente de educação, onde a criança desenvolve seu potencial motor, cognitivo, simbólico, afetivo e expressiva.

4. IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE AUTONOMIA INFANTIL

Cada criança é única, e precisa ser compreendida na sua particularidade, entende-se que uma das formas de desenvolver a autonomia consiste em não coagir as crianças a agir de forma agradável, mas em respeitar a vontade, a realidade, o tempo e a individualidade de cada uma, dando liberdade para que se expressem da forma que é melhor para elas e possibilitando diferentes vivências por meio das quais possam conhecer e compreender o mundo.

A autonomia na criança é constituída a partir do desenvolvimento que possibilitem a entender a realidade por meio das experiências, exercitando sua capacidade de tomar decisões, de conversar com as outras pessoas, de explorar a diversidade das coisas que existem a sua volta construindo seu conhecimento de mundo. Com brincadeiras educativas, é possível tornar o processo mais leve e prático, claro que com a ajuda dos familiares é evidente que as melhorias

são mais positivas.

A autonomia não é apenas a liberdade de fazer o que se quer, mas a responsabilidade em decidir sobre seu próprio comportamento. Portanto, o ensinar nesse caso, são contribuições preciosas para um novo aprendizado, através das descobertas, as crianças aprendem realizar suas tarefas de forma prazerosa aos acertos e ao crescimento de novas aprendizagens.

4.1 PLANEJAMENTO DE BRINCADEIRAS PEDAGÓGICAS

A intencionalidade pedagógica é revelada nas escolhas, do planejamento à observação. As escolhas são muitas: forma de agrupamento, espaço, tempo, origem dos materiais, quantidade, disposição no espaço. A professora também escolhe qual papel terá: como convida para a atividade, como lança questões, de que ponto e o que observa. A partir da observação das crianças em sala de aula, é importante ter um planejamento para organização de pontos importantes e dessa forma deixar objetivos bem definidos, tendo ótimos resultados na educação infantil.

Brincar é uma experiência humana rica e complexa. Desta forma, o brincar constitui uma atividade interna da criança, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, e não em ilusões ou mentiras.

Tornam-se também criadores dos seus próprios personagens, escolhendo, articulando e vivendo as suas próprias fantasias e conhecimentos sem a intervenção direta dos adultos, capazes de pensar e resolver problemas livres das pressões situacionais da realidade imediata. Brincar é a etapa mais importante do desenvolvimento humano.

Percebe-se que os jogos não são apenas uma espécie de diversão para as crianças, mas também uma forma de educação, construção, socialização e desenvolvimento de suas potencialidades.

4.2 OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, há necessidade de mais investimento para expandir a qualidade da infraestrutura, como os equipamentos presentes nas escolas, que impactam diretamente o trabalho desenvolvido, as experiências que as crianças têm e as oportunidades de se desenvolverem. Isso pode ser analisado verificando se a instituição tem área externa e sombreada para as crianças brincarem se tem vegetação, se tem horta, se existem brinquedos que incentivem e permitem movimento das crianças, como balanço ou gangorra.

Nesse sentido, os professores têm a responsabilidade, juntamente com o diretor e demais membros da escola, de aplicar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento infantil. Treinar como lidar com as crianças, suas emoções, as novidades do mundo de hoje e até mesmo fazer as pazes com a tecnologia são desafios enfrentados pelos educadores.

A “birra” é um desafio muito comum durante o estágio de desenvolvimento das crianças. Existem muitos fatores envolvidos no comportamento teimoso, e uma das maneiras mais eficazes para lidar com as situações de maneira saudável é valorizar os sentimentos.

É importante usar a situação como estratégia de aprendizado explicando que a frustração está realmente incomodando, mas que pode ser resolvida através de outros sentimentos, como paciência e empatia.

É justamente nesse momento que a criança começa a aprender sobre autoestima, autoconfiança e autorregulação, assim como descobre a importância das amizades e diminui a dependência dos pais para resolver os problemas delas, tanto pessoais quanto escolares.

Quando a birra persiste, mesmo depois de utilizar estratégias em sala, o contato com os pais deve ser feito. Dessa forma, é possível sinalizar aos responsáveis o que está se passando com a criança. O comportamento de irritação pode significar algo mais sério e que exija uma investigação aprofundada.

Nesse sentido, estabelecer comunicação com a família é uma medida imprescindível para ajudar o pequeno.

Além disso, a tecnologia faz parte da realidade das crianças e é um fator fundamental na formação de suas personalidades. E, quando usados corretamente, podem ajudar os pais e as escolas a promover o desenvolvimento infantil. No entanto, muitas escolas há falta de recursos tecnológicos. E, em casa, alguns pais não conseguem limitar o uso de eletrônicos.

Portanto, as vantagens da tecnologia na educação infantil não são bem aproveitadas. É de extrema importância que os pais determinem os limites do uso da tecnologia em casa e, principalmente, estabelecer horários de estudo para que as crianças possam desenvolver a capacidade de autorregulação e resistir à frustração, e aprendam a manusear celulares, tablets e smartphones de forma autônoma dentro e fora do ambiente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises bibliográficas realizadas referentes ao tema deste artigo, conclui-se que, o estímulo na primeira infância é essencial para o desenvolvimento físico, emocional, intelectual, psicológico, cognitiva, entre outros. A educação tem como objetivo desenvolver as potencialidades de cada criança e é realizada por meio de experiências, brincadeiras e aulas dinâmicas de forma lúdica. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação

Infantil (BRASIL, 2010), a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, e será oferecida em articulação com a família e com a comunidade, cumprindo, indissociavelmente, as funções de cuidar e educar. A Constituição Federal de 1988 esclarece ser competência de os municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (Art. 30º, VI). O projeto pedagógico é fundamental no ensino infantil, uma vez que, as escolas é o ambiente onde os pequenos interagem com outras crianças, brincam e criam assim autonomias.

Atualmente na realidade contemporânea, é possível identificar que muitas vezes por conta da "correria" do dia a dia das famílias, é deixado de lado o brincar das crianças, função extremamente importante para o desenvolvimento infantil. Desse modo é fundamental o papel do professor na educação, pois favorece e promove a interação, planeja e organiza ambientes para que o brincar possa acontecer, estimula a competitividade e as atitudes cooperativas. O professor cria na criança a vontade de brincar, que muitas vezes por conta da tecnologia inserida precocemente na vida das crianças, a preferência por telas é cada vez mais frequente, causando danos no aprendizado por gerar uma "intoxicação digital infantil" e tirando a magia do brincar.

Entendemos que a educação infantil é uma etapa imprescindível na vida das crianças. Todavia, ainda é enfrentado diversos desafios que precisam ser resolvidos, e com a capacitação de profissionais da educação é possível promover um melhor desenvolvimento na aprendizagem infantil.

As escolas é um local de aprofundamento da aprendizagem, e com base neste princípio, é necessário ampliar as oportunidades de realização de atividades e brincadeiras, com variedade de materiais, texturas, cores, aromas. Além disso, também é recomendado a produção de brinquedos por crianças trabalhando em conjunto com outras crianças e adultos.

Portanto, constata-se que é necessário garantir o direito à educação, além de certificar a existência de espaços físicos e recursos materiais adequados para a garantia do brincar dentro das escolas de educação infantil.

6. BIBLIOGRAFIA

CAIOVALIENGO. 9 inspirações para meninos e meninas brincarem com bola. Disponível em: <https://diadeaprenderbrincando.org.br/2017/04/27/9-inspiracoes-para- meninos-e-meninas-brincarem-com-bola/>. Acesso em: 27 jan. 2024

Disponível em: <https://nossoamiguinho.cpb.com.br/pega-pega-fruta/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

Disponível em: <https://myschool.com.br/a-importancia-da-imaginacao-infantil/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

Disponível em: <https://maristalab.com.br/wpcontent/uploads/2020/09/brincadeiras- criativas-scaled.jpg>. Acesso em: 27 jan. 2024.

Disponível em: <https://clubepaineiras.org.br/jogo-de-damas/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget>.Acesso em 27 jan.2024

Disponível em: <https://www.kumon.com.br/blog/vamos-juntos-educar/quebra-cabeca/>.Acesso em 27 jan.2024

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil. São Paulo, SP: Moderna, 2012.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. 3. São Paulo: Atlas, 2010.

jpg]- ! D

Sãtrian2012. og

VASCONCELLOS, G. Jogo ao ar livre: examinando uma árvore. Disponível em: <https://maternarebrincar.wordpress.com/2015/04/02/jogo-ao-ar-livreexaminando-uma- arvore/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007 Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.upuere.com.br%2Fa->. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fjeffersondealmeida.com.br% 2Fa->.

O ENSINO DA ARTE AFRICANA

SARA ROSILENE CARDOZO DA SILVA

RESUMO

Entrar em contato com a arte e cultura africana permite quebrar os estereótipos relacionados ao continente africano ao qual possui uma enorme variedade cultural com centenas de etnias e milhares de línguas, e uma grande diversidade de valores sociais e morais. Hoje, ela aparece com uma estrutura firmada na história e na realidade contemporânea que lhe é peculiar, perfilados entre as grandes manifestações culturais do mundo, portanto essa cultura vem carregada de emoção e contentamento devido às origens e a excelência como foi elaborada.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância do ensino da arte africana.

MÉTODO

O trabalho foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica mediante autores que trabalham o tema em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade das culturas africanas e afro-brasileira é um conteúdo que deve ser estimulado nas instituições de ensino como caminho para evitar conceitos homogeneizantes e redutores que terminam por qualificar a cultura africana como excêntrica, enxergando, assim, a arte como subsídio para a construção de novos conceitos.

PALAVRAS-CHAVE

Arte. Cultura. Ensino-aprendizagem. Valores sociais. Multicuturalismo.

ABSTRACT

Getting in touch with African art and culture allows you to break the stereotypes related to the African continent, which has a huge cultural variety with hundreds of ethnicities and thousands of languages, and a great diversity of social and moral values. Today, it appears with a structure established in history and in the contemporary reality that is peculiar to it, profiled among the great cultural manifestations of the world, therefore this culture is full of emotion and contentment due to its origins and the excellence in which it was created. OBJECTIVE: This work aims to present the importance of teaching African art. METHOD: The work was prepared through bibliographical research using authors who work on the topic in question. FINAL CONSIDERATIONS: The diversity of African and Afro-Brazilian cultures is a content that must be encouraged in educational institutions as a way to avoid homogenizing and reductive concepts that end up qualifying African culture as eccentric, thus seeing art as a subsidy for the construction of new concepts.

KEYWORDS

Art. Culture. Teaching-learning. Social values. Multiculturalism.

INTRODUÇÃO

É sabido o quanto a produção do conhecimento interferiu e ainda interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e, no contexto das relações de poder, tem informado políticas e práticas tanto conservadoras quanto emancipatórias no trato da questão étnico-racial e dos seus sujeitos.

No início do século XXI, quando o Brasil revela avanços na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e raciais, é também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam nesse o direito à diferença.

Essa necessidade começou a ser reconhecida pelas instituições federais brasileiras quando, em 2003, foi decretada a Lei Nº 10.639, que altera a Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira".

Antes disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já indicavam como um dos objetivos gerais para o Ensino da Arte que os alunos sejam capazes de "conhecer características fundamentais do Brasil, nas suas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país" (PCNs, 1998, p. 07), "adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito" (PCNs, 1998, p. 07).

Para confirmar, o Livro dos Temas Transversais para o Ensino Fundamental Brasileiro recomenda a temática da Pluralidade Cultural, alertando que este tema propõe:

Uma concepção que busca explicitar adversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar as transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão deque valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (TT, 1998, p. 121).

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

A responsabilidade com a conjuntura do negro no Brasil declara uma relevância ainda maior se houver comparação a outras nações, pois aqui a divícia da África está mais presente, entretanto com menos valor. Essa depreciação é uma especificidade facilmente certificada, pois resta olhar a sociedade através de focos críticos que as inconciliabilidades sociais são veementes, sendo que os mais carentes no Brasil, muitas vezes, são descendentes da herança africana, sendo estes também os mais desprotegidos dos ataques racistas de várias características, como por exemplo, o contexto financeiro, profissional, familiar e tantas outras.

O multiculturalismo é o reconhecimento das diferenças e da individualidade de cada um. A escola por se configurar como espaço legítimo onde ocorre o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se discute a questão da diversidade – cultural racial e social.

Para que este processo aconteça é necessário o convívio multicultural que implica respeito ao outro e ao diálogo com os valores do outro. O multiculturalismo ocorre a partir de iterações sociais na escola, que implica, especialmente, a aprendizagem do aluno.

DESENVOLVIMENTO

A Arte Africana possui uma longa história e já há registro de peças do século cinco a.C. Muito anterior à escrita, a História das Artes Africanas vem sendo escrita na pedra, na madeira e no ferro. Muitas obras se perderam, outras foram destruídas devido à moral cristã e ao período de colonização, que afetou em muito a produção artística local. No entanto o que restou ainda é um universo gigantesco e riquíssimo.

Sendo assim, pode-se considerar uma resposta fidedigna das ricas histórias, mitos, crenças e filosofia dos habitantes deste gigante continente. A riqueza desta arte tem proporcionado matéria-prima e inspiração para vários movimentos artísticos contemporâneos da América e da Europa. Artistas do século XX admiraram a importância da abstração e do naturalismo na arte africana.

Abdou Sylla discorre que a função e significação da arte africana são múltiplas; a arte e a cultura material africanas expressam a vida social. Sylla distingue diversas funções, entre elas:

Função mágico-religiosa: objetos intermedeiam o mundo real – dos seres e das coisas – e o mundo irreal, dos ancestrais, das divindades e de suas forças. Assim, para compreender a arte africana é preciso saber que seu sistema filosófico-religioso estabelece correspondência entre os seres, as forças, os espíritos e as divindades, e permite apreender suas interações e hierarquias. Os objetos de arte são objetos de culto e ritual, suportes para captar as energias necessárias para o bem dos homens e da coletividade, ou para afastar os malefícios. Função terapêutica: nas cerimônias e práticas sociais, os objetos podem contribuir para proteger, manter ou restabelecer o equilíbrio psicológico dos indivíduos e da comunidade. Função pedagógica: os objetos auxiliam na aquisição e transmissão do conhecimento dos mais velhos, das associações, das sociedades secretas e dos sistemas de iniciação. Função social: objetos, música e dança são meios de entretenimento, mas também expressam as relações entre os indivíduos e a organização social. Os objetos, sobretudo os de natureza estética, traduzem o sentimento de solidariedade, de parentesco, de coesão dos grupos e indivíduos. Conservam e transmitem as tradições, costumes e valores. Função política: a hierarquia social e o poder têm na arte um meio simbólico de representação em objetos como cetros, armas, assentos, instrumentos musicais e outros. (SYLLA, 1988: 127-129).

Os povos africanos faziam seus objetos de arte utilizando diversos elementos da natureza. Faziam esculturas de marfim, máscaras entalhadas em madeira e ornamentos em ouro e bronze. Os temas retrata-

dos nas obras de arte remetem ao cotidiano, a religião e aos aspectos naturais da região. Desta forma, esculpiam e pintavam mitos, animais da floresta, cenas das tradições, personagens do cotidiano etc.

As características tão singulares da arte africana fizeram com que durante muito tempo ela fosse vista pelo ocidente como uma "arte inferior". Não se considerou o fato de que a arte por ser produção humana, é diversa. Os ocidentais analisavam a obra de arte africana dentro dos seus próprios parâmetros, dentro da sua concepção do "belo universal".

Mas, como afirma o professor Sodré (2001): "A arte africana é uma outra forma de manifestação da sensibilidade humana, tão variável quanto à diversidade cultural do nosso planeta".

A Etnografia, através de elementos plásticos e estruturais, como: simetria, horizontalidade, material usado para sua elaboração, acabamento da peça de arte, código cromático possibilita a leitura da arte africana trazendo informações referentes a diversos aspectos de sua cultura como: A ancestralidade de seu povo;a tradição presente em um adorno feito de folhas ;a intenção representada em uma máscara; a identidade presente em um colar de contas e sua composição cromática, entre outros.

A arte para os africanos é uma representação dos usos e costumes de suas tribos, onde nelas é representada a figura humana nas pinturas e esculturas identificando a preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos.

A exemplo "As máscaras são criadas segundo as crenças e narrativas místicas enfocando os ancestrais através das forças ou espíritos da natureza, como também são utilizadas para rituais e danças. " (BRANDÃO, 2006.p.149). Diante disto a inserção deste conteúdo nas instituições de ensino apontará um caminho para evitar conceitos homogeneizantes e redutores permitindo aos nossos educandos enxergarem a arte como subsídio para a construção de novos conceitos.

O objeto de arte é funcional, desenvolvido para ser utilizado, ligado ao culto dos antepassados, profundamente voltado ao espírito religioso, característica marcante dos povos africano è uma arte extremamente representativa, chama atenção pela sua forma e estética e os simples objetos de uso diário, como ornamentos e tecidos, expressam muita sensibilidade. Nas pinturas, assim como nas esculturas, a presença da figura humana identifica a preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos.

A escultura foi uma forma de arte muito utilizada pelos artistas africanos usando-se o ouro, bronze e marfim como matéria prima. Representando um disfarce para a incorporação dos espíritos e a possibilidade de adquirir forças mágicas, as máscaras tem um significado místico e importante na arte africana sendo usadas nos rituais e funerais.

As máscaras são confeccionadas em barro, marfim, metais, mas o material mais utilizado é a madeira. Para estabelecer a purificação e a ligação com a entidade sagrada, são modeladas em segredo na selva. A produção artística destes povos é considerada por Janson (2001) como tendo uma tendência geral para a abstração, como se pode notar na seguinte citação:

Parece, no entanto, razoável explicar o seu extremo afastamento das formas naturais – e a tendência abstrata da arte primitiva em geral – pela intenção de transmitir a "alteridade" do mundo anímico, separando-o assim do mundo das aparências cotidianas, até onde a imaginação do artista conseguir ir. (JANSON, 2001, p. 59).

A singularidade da ligação existente entre a arte e a sua realidade cultural nas sociedades da África é um aspecto com o qual a arte-educação precisa urgentemente aprender a lidar. Pesquisas podem publicar da dos antropológicos, sociais, estatísticas econômicas e revelações revolucionarias quanto a realidades culturais e artísticas da África, entretanto, ao educador, cabe um papel indiscutível que pode funcionar plenamente independentemente destes dados – embora venha a se tornar mais fortemente argumentativo quando embasado neles – que é o de agenciar o conhecimento de cada especificidade cultural com olhares relativistas, praticar o conhecimento da arte África e patrocinar tal conhecimento nas salas de aula possibilitando a arte como forma de expressão que requer uma educação para ver, analisar, compreender e se posicionar frente a estes estímulos visuais quebrando estereótipos existentes que sintetizam com elementos simbólicos e materiais destas artes a partir de visões redutivistas ou preconceituosas.

E, neste final, resta a contradição: grande parte da arte africana, que tanto nos mobiliza o olhar pelo impacto estético, era feita, antes de ser tirada de seu contexto, para não ser vista, a menos que houvesse uma ocasião precisa para isso. Está aí a demonstração da grandeza e do poder de uma cultura material, depositária não de segredos, mas de fundamentos, a serviço da história e cultura dos povos africanos, que dentro e fora de seu território original, continuam sua existência, formando novos valores, como acontece entre nós, no Brasil.

A arte africana é o resultado de um conjunto de manifestações artísticas produzidas por todos os povos da África ao longo da história, iniciando-se no período pré-his-

tórico, nas formas mais antigas, que são as pinturas e gravações em pedra, na região do Saara. Partindo do pressuposto que as

(...) condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos" (BRASIL, 2004,p.10-11).

...um longo caminho ainda precisa ser percorrido em relação a consolidação da proposta de educação étnico-racial. Uma proposta pedagógica da arte africana dentro da arte-educação deve assinalar a sua circunscrição histórica, geográfica e cultural com a mesma preocupação com que situa uma obra de arte do renascimento cultural europeu às suas conexões históricas, sociais e culturais marcando as questões que pontuam especificidades estéticas alusivas à época e a cultura.

Em outras palavras, o educador tem a função de contribuir para a quebra de visões maniqueístas que permitam singularizar as artes das sociedades e reinos da África ou caracterizá-las como "arte primitiva" ou "selvagem". O tratamento pluralista destas manifestações estéticas e artísticas contribui para a quebra de visões redutivistas e etnocêntricas que rotulam os produtos culturais africanos como uma arte única diante do mundo além de se inserir numa forma de resgate destas produções historicamente minimizadas pelas ideologias que se foram construindo desde o renascimento europeu e que culminaram na escravidão destes povos nas Américas e na colonização do continente africano.

De acordo com McLaren, os currículos escolares, embora alguns esforços isolados, sempre serviram para "preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade" (McLaren, 1997, p. 216), privilegiando apenas o conhecimento referente às classes consideradas superiores, seus costumes, suas ideologias e valores. Não oportunizando a representação das distintas etnias que compõem nossa cultura, os currículos escolares baseados unicamente no ideário ocidental reforçam a posição secundária e discriminatória a que são relegadas essas manifestações, assim como seus representantes, caso este dos afro-brasileiros e das manifestações de origem africana no Brasil.

Segundo o PCN, o estudo da arte ajuda a "(...) conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas" (BRASIL, 1998, p. 15). Teria a arte, no contexto educacional e no processo de ensino-aprendizagem, uma função tão importante quanto qualquer outra forma de conhecimento.

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. (BRASIL, 1998, p. 19).

Assim, estudar a arte africana é uma forma de possibilitar ao aluno conhecer a história e a cultura desse povo dando um novo sentido e um novo significado. Na escola há questões corriqueiras e enraizadas, com as quais muitas vezes não conseguimos interagir, mas Duarte Junior nos leva a refletir sobre as possibilidades para trabalharmos com a cultura africana e afrobrasileira no Ensino Médio:

A arte é, por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este de maior atenção ao seu próprio processo de sentir. O intelectualismo da nossa civilização – reforçado no ambiente escolar – torna relevante apenas aquilo que é conhecido, logicamente [...] Devem-se aprender aqueles conceitos já "prontos", "objetivos", que a escola veicula a todos, indistintamente, sem levar em conta as características existenciais de cada um. Nesse processo, os educandos não têm oportunidade de elaborar sua "visão de mundo", com base, em suas próprias percepção e sentimentos. Através da arte pode-se, então, despertar atenção de cada uma para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais [...]. (DUARTE JUNIOR, 1991, p. 66-73).

A escola deve proporcionar conteúdos e saberes que desenvolvam com os alunos a sensibilidade, a consciência, a reflexão e a crítica, fomentando o trabalho na busca da própria identidade. O professor é o mediador da sala de aula, assim sendo, não deve olhar apenas para o trabalho acabado, mas para o desenvolvimento do aluno em todo o processo, considerando o senso crítico para aquilo que ele criou.

Lembrando que aqui estão envolvidos realidade social, a estética e o gosto, já que os estudantes fazem parte de uma determinada cultura. Entretanto, além dessa necessidade de formação adequada e atualização dos professores, há que acrescentar a falta de recursos e apoio pedagógico, de espaço físico e de materiais adequados.

Pois, mesmo que mudanças possam ser percebidas, que novas metodologias e práticas compromissadas com a diversidade cultural, com a história, com a livre expressão estejam sendo, mesmo que timidamente contempladas, Barbosa (2002, p.14)

aponta para outras necessidades também essenciais, como a de compreensão da arte, a valorização na relação do fazer, ler (apreciação interpretativa) e contextualizar (histórica, social, antropológica e ou estética).

Para que a cultura africana possa ser aprofundada quanto a seu conhecimento, faz-se necessário quebrar a visão deturpada, a resistência e a falta de respeito pela mesma, proveniente de alguns alunos, pais e educadores. A visão do negro não deverá ser de um coitado e fraco, passivo, inferior, o qual aceitou a escravidão e que não lutou por sua liberdade e que, atualmente, precisa de uma lei para protegê-los. Mas sim, de um povo que foi injustiçado, violentado, tendo suas crenças e culturas desrespeitadas e oprimidas, como se não tivessem uma história, só porque eram diferentes, quando comparados a sociedade europeia, a qual era a dominante daquela época.

E, da mesma forma que toda a sociedade brasileira contribuiu para injustiçar os negros, somente por não aceitar a cor da sua pele, atrasando assim o seu desenvolvimento político, econômico e social, privando-os dos direitos e deveres de cidadãos, hoje existe sim, a necessidade de haver leis que protejam os direitos dessas pessoas, visando amenizar os efeitos decorrentes de anos e anos de exploração e retardo educacional e profissional. A discriminação racial está presente nos diferentes espaços sociais, entre eles a escola. A educação básica é primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de qualquer indivíduo. Através dela, aprendem-se valores éticos e morais para o bom exercício da cidadania e convívio social. Mas, a mesma está inclusa no contexto do pensamento eurocêntrico, a política e ações de embranquecimento atingem da educação infantil até aos altos patamares da academia.

Segundo Cavalleiro (2001), há profissionais da educação que não percebem a disseminação do racismo e preconceito, naturalizados nas práticas e falas, eles se revelam de forma silenciosa através dos apelidos, posturas, comparações, murais, livros didáticos e até mesmo da avaliação. Desde cedo as crianças aprendem a segregar e excluir, além disso, o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica é colocado como um tema transversal ou em forma de projetos.

A cultura afro-brasileira deve ser destacada como um momento de reflexão perante as suas contribuições sociais e culturais, analisando sua forma de ser, agir e pensar. Trabalhando com uma diversidade de projetos e materiais que estimulem a formação de seres humanos históricos, oportunizando vivências das contribuições da cultura afro-brasileira nos aspectos sociais e culturais, destacando principalmente muitos alimentos existentes no nosso cotidiano e de origem africana, trazido pelos afrobrasileiros quando estavam vindo para o nosso continente, juntamente algumas palavras pronunciadas constantemente pelos cidadãos brasileiros e de origem afro-brasileira entre outros aspectos que são vivenciados diariamente no nosso cotidiano social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade apresentada por meio dos estudos, reflexões e depoimentos mostra que a escola reproduz as discriminações e preconceitos da sociedade nas suas relações sociais. Por outro lado, existe um reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e o desejo de transformá-las por grande parte dos educadores, tanto daqueles que estão nas escolas quanto os que estão no âmbito Acadêmico, responsáveis pela gestão de políticas educacionais.

Resta acrescentar que, sem a pretensão de esgotar um tema tão complexo, sobre a importância da implementação da Matriz Africana no currículo multicultural, seus dilemas e perspectivas, o que este trabalho procura oferecer são exemplos de expressões artísticas e culturais comprometidas com essa questão, possibilidades de leitura de obras e a expressão artística de alguns artistas plásticos que trabalham com a temática africana e afro-brasileira O aprimoramento do conhecimento acerca da história da África pode ser medido pelo aumento de traduções para o português de textos importantes para a área e da publicação de trabalhos produzidos por estudiosos brasileiros, na maior parte das vezes, vinculados a programas de pós-graduação.

A disseminação desse conhecimento produzido na esfera acadêmica deve ser alcançada com a sua articulação com outros níveis de ensino, revistas de divulgação, programas ligados a mídias audiovisuais, cursos de curta duração e outras formas de levar para fora dos limites da universidade o conhecimento ali produzido.

Na medida em que essa articulação ganhe força, será possível garantir um ensino de qualidade com menos margem de erro, tanto no que diz respeito à produção de material didático quanto no que se refere às aulas nos diversos níveis e cursos de formação de professores. E pelo que vemos, esse processo está em curso, mesmo que com menor velocidade e abrangência do que seria ideal.

Assim, para que se possa trabalhar com a Cultura Afro-brasileira no cotidiano escolar será preciso perceber a realidade de cada escola, porque cada uma terá suas necessidades, e dessas necessidades surgirão possibilidades de abertura de estratégias de ação que vislumbrem a construção de sociedade mais harmônica entre si, em que todos

tenham possibilidade de buscar sua felicidade, sem agredir o próximo, e sem que se inflija sofrimento às pessoas.

Portanto, A escola deve ser um espaço democrático, logo precisa incluir em seus conteúdos curriculares os saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos que frequentam o seu ambiente, de modo que passe a desenvolver ações pedagógicas que insira todos os sujeitos, sem distinção de cor, religião, gênero. Entende-se que ações como esta são importantes para que os profissionais tenham o conhecimento social, político, econômico e cultural na sua prática docente, valorizando as diferenças que perpassam a escola. Tais atitudes ressaltam a importância da formação desses profissionais na construção de um currículo que contemple as novas demandas da sociedade brasileira, hoje voltada para a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Temas Transversais. Brasília:- MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, Ana Paula. Memória das palavras. Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, il. color. - (A cor da cultura).2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti--racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In_____. Racismo e anti--racismo na educação:

repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? 14. ed. Campinas: Papirus, 1991.

JANSON, H. W. História Geral da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

SODRÉ. Jaime. Arte Africana. - Uma brevíssima abordagem. Correio da Bahia. 06 de janeiro de 2001. SYLLA, Abdou. África e Africanas de José de Guimarães Espíritos e Universos Cruzado. Editora Museu Afro Brasil.Ed. 1. 2017.

A CULTURA AFRICANA: LUTAS E CONQUISTAS

SILVANA DOS SANTOS DE LIMA

RESUMO

Esse artigo pretende ponderar a respeito da instrução das estruturas africanas em instituições educacionais, acerca da relevância de se estabelecer uma governança democrática, fundamentada em uma gestão abrangente, visando lidar com tópicos que suscitam uma extensa controvérsia. Considerando que a cultura africana é uma das culturas mais influentes na formação do povo brasileiro e, por meio da Lei 10.639/03, o ensino dessa cultura se tornou obrigatório nas salas de aula, é imprescindível uma análise mais profunda sobre o assunto, a fim de garantir que o processo de ensino-aprendizagem, especialmente na alfabetização, ocorra de maneira satisfatória. No entanto, a falta de conhecimento e compreensão para sua implementação por parte da administração e de um trabalho administrativo mais intenso tem dificultado o alcance dos objetivos estabelecidos pela legislação, bem como tem estagnado o avanço do ensino da cultura africana no contexto educacional. Por meio desse artigo, abordam-se temas diversos que compõem a história da África, a própria cultura africana e uma governança democrática baseada em uma administração significativa. Ainda é um desafio para os gestores lidarem com a cultura africana nas escolas, devido à resistência da comunidade, muitas vezes decorrente da falta de conhecimentos necessários para uma instrução de qualidade. A disseminação da cultura precisa ser respaldada por uma abordagem didática objetiva e impulsionadora de mudanças.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Africana; Didática; Mudanças.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal buscar reflexões acerca da cultura africana direcionadas às interações humanas contemporâneas, com o intuito de fornecer um maior entendimento sobre a história da África e também sobre os desafios enfrentados pela cultura africana ao redor do globo.

Trata-se de uma pesquisa baseada em fontes bibliográficas, com a contribuição de autores como Ribeiro e Silva, entre outros, que abordam a temática da cultura africana e suas dificuldades.

A relevância de abordar esse tema reside em fornecer informações mais abrangentes sobre a cultura africana, bem como sobre uma governança democrática e uma administração que valorize o mundo em que vivemos. A história da África e a cultura africana, embora sejam componentes essenciais da cultura brasileira, sempre ocuparam uma posição marginal ou quase imperceptível no contexto educacional. Sua influência, apesar de significativa, nunca recebeu o reconhecimento merecido nem foi atribuída a devida importância.

Infelizmente, ainda nos deparamos com preconceitos em todo o mundo, o que é motivo de preocupação. Conforme mencionado por Ribeiro (2018):

> [...] Porém, mais preocupante que todo "achismo" é a perpetuação das violências que ela acarreta. Não há problema algum em achar que espaguete é mais gostoso do que nhoque, gostar mais de sorvete de morango do que de chocolate, ou haver estilos e personalidades diferentes. Pessoas são diversas, e isso é muito comum. Agora, quando o tema é justiça social, direitos de sujeitos, achar alguma coisa sem base alguma é, no mínimo, leviano. São de vidas de pessoas que estamos falando, e não de preferências gastronômicas. Continuar no achismo apesar da desigualdade latente sendo mostrada é concordar com essa desigualdade. Negar a existência de fatos sociais e ridicularizar lutas históricas por equidade não é dar opinião, é compactuar com a violência" (RIBEIRO, 2018. p 35).

Com a promulgação de leis que obrigam o ensino da História da África e da cultura africana na sala de aula, a educação brasileira ganhou um novo olhar e uma nova perspectiva. Contudo, dois fatores preponderantes ainda atrapalham o andamento satisfatório deste ensino: as resistências provenientes de preconceitos e a falta de formação específica dos docentes.

O ensino da cultura africana é complexo e exige muita desenvoltura dos docentes para ultrapassarem as barreiras da resistência dos pais e alunos, do racismo e em como lidar com ele no âmbito educacional, dos estigmas e em como desenvolver trabalhos gradativos que mudem a visão, a percepção e a ação dos seus alunos perante as temáticas que envolvam tal cultura.

Justifica-se, portanto, a necessidade do aprofundamento do estudo que trata da história da África e da cultura africana e de sua difusão em sala de aula, com o auxílio de uma gestão e administração democrática, abrangendo ações que viabilizem a rea-

lização de um trabalho eficiente e que proporcione aos discentes uma aprendizagem qualitativa.

Este trabalho também oferece uma visão ampla, atualizada e crítica da atual condição dos gestores e sua administração nas escolas, caracterizadas por um corpo discente multicultural e multilíngue, que exige reconhecimento e igualdade de oportunidades não apenas no acesso à educação, mas também na qualidade e relevância dos programas, e por professores que se sentem cada vez mais impotentes para enfrentar os novos desafios da educação.

A EXPRESSÃO CULTURAL DA ÁFRICA

A expressão cultural, seja no campo educacional ou nas disciplinas sociais, transcende a mera abstração acadêmica. Ela envolve as experiências concretas dos indivíduos, a diversidade das formas de compreender o mundo e as singularidades e similaridades construídas pelos seres humanos ao longo da história e da evolução social.

Ouvir e valorizar as experiências raciais de negros e negras em uma sociedade marcada pela racialização é promover transformações e intervir de forma intencional nas relações sociais do cotidiano escolar. Uma prática eficaz nesse sentido pode ser compartilhar com os estudantes as vivências de personalidades públicas, canais nos quais jovens negros debatem questões raciais, denunciam atos de racismo, oferecem dicas sobre a valorização da beleza negra e divulgam formas de arte marginalizada e crítica.

Conforme afirmado por Souza Junior (1995, p. 89):

A cultura negra hoje deve ser assumida como alteridade que cerca a vida das pessoas, por isso deve ser respeitada e reconhecida como distintas visões de mundo e de existência própria, imprescindíveis para compreendermos o processo social, político e cultural do Brasil.

A LUTA CONTRA O RACISMO E A MISCIGENAÇÃO NO BRASIL

A história do Brasil é marcada por movimentos e personalidades que se opuseram ao racismo ao longo dos anos. Seus esforços em defesa dos direitos das pessoas marginalizadas e abusadas, em busca de uma sociedade justa e igualitária, moldaram o curso da humanidade. No entanto, ainda há muito a ser feito. O ódio irracional contra pessoas de diferentes raças continua a se manifestar.

Existem inúmeros indivíduos e figuras que já deixaram sua marca na história e outros que ainda o farão na luta contra o racismo. Todos eles influenciaram o curso dos acontecimentos e muitos até mesmo sacrificaram suas vidas. A melhor maneira de honrar seu legado é seguir seu exemplo, reconhecendo seu trabalho e continuando a trilhar o caminho que eles abriram para o mundo.

No Brasil, a miscigenação e os casamentos interraciais sugerem a existência de relações fluidas entre as raças. Ao contrário dos Estados Unidos ou da África do Sul, o país não teve leis especificamente racistas, como a segregação racial ou o apartheid, ao longo do século XX. Por isso, os brasileiros consideravam o país uma "democracia racial" desde os anos 1930, acreditando que o racismo e a discriminação racial eram mínimos ou inexistentes na sociedade brasileira, em contraste com outras sociedades multirraciais pelo mundo. Essa visão limitada de discriminação significava que, no passado, apenas manifestações explícitas de racismo ou leis raciais eram consideradas discriminatórias, e apenas países como a África do Sul ou os Estados Unidos eram considerados verdadeiramente racistas. Por outro lado, o debate sobre questões raciais não era abertamente discutido na sociedade brasileira, enquanto em outras sociedades era considerado um assunto central, focado nas diferenças raciais.

Durante o período da abolição da escravatura, a população brasileira era predominantemente composta por negros e mulatos até a década de 1930, quando o país incentivou a chegada de um grande número de imigrantes europeus para suprir a demanda por mão de obra. Sob a influência do então prevalente racismo científico, que considerava a população não branca como um problema para o desenvolvimento futuro, as autoridades brasileiras promoviam abertamente a imigração de europeus, ao mesmo tempo em que restringiam a imigração de chineses e africanos. Esperava-se que a crescente população de origem europeia se misturasse com a população não branca, resultando em um “branqueamento” da população brasileira.

A INTERFACE ENTRE IDENTIDADE, HISTÓRIA E SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL

Desde o término do século XIX - época em que o Brasil ainda era uma monarquia - e, principalmente, com o fim da escravidão e o advento da República brasileira (em 1888 e 1889, respectivamente), os debates sobre a construção da identidade nacional brasileira giraram em torno da questão racial.

Esses debates também tiveram impacto na formulação do sistema educacional público no Brasil republicano.

Quando intelectuais e servidores públicos brancos progressistas começaram a implementar a educação pública universal no Brasil na primeira metade do século 20, seus motivos e ações foram influenciados pela ideologia racial de três maneiras gerais. Em primeiro lugar, seus modelos basearam-se primeiro em séculos de dominação por uma casta de colonos europeus brancos e seus descendentes [...] Durante séculos, essa elite branca também se inspirou na Europa em relação a suas estruturas de cultura, ideias e autodefinição. Em segundo lugar, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tenham se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (chegando a celebrar a miscigenação), eles invariavelmente vieram da elite branca e permaneceram presos a valores sociais que, após séculos de colonialismo e dominação racial, continuou associando a brancura à força, saúde, e virtude - valores que foram preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Em terceiro lugar, porque criaram políticas de educação que visavam o sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão foi influenciada pelos significados que atribuíram à raça (DÁVILA, 2006 , p. 23-24).

É essencial recordar que, no término do século XIX, a maior parte da população era composta por indivíduos não brancos e pobres, os quais frequentemente sofriam exclusão social. No entanto, segundo o historiador Jerry Dávila, os responsáveis pela educação pública no Brasil no início do século XX não proibiam a presença de estudantes negros nas escolas; pelo contrário, eles buscavam "[...] melhorar a raça - criar uma 'raça brasileira' saudável". Dávila argumenta que "[...] o sistema educacional público brasileiro foi uma das principais esferas sociais em que se estudou ativamente a importância da raça na sociedade brasileira e se esforçou para construir uma nação social e culturalmente branca". Desse modo, "[...] como a educação é um campo de políticas públicas, ela revela as formas como os teóricos raciais colocam em prática suas ideias e suposições" (Dávila, 2006, p. 36).

Esses debates sobre a viabilidade do projeto brasileiro em relação à questão racial e os caminhos a seguir para alcançar o sucesso geraram conflitos. Tais conflitos afetaram não apenas os acadêmicos, mas também a população em geral, especialmente os ativistas do movimento negro, que refletiram sobre essas questões, escreveram artigos em jornais, organizaram-se em associações, realizaram congressos e empreenderam outras iniciativas desde as primeiras décadas do século XX, com o objetivo de discutir essas questões e expressar suas ideias e demandas.

Em grande parte, devido às diversas pressões sociais da década de 1930, surgiu no Brasil um movimento que buscava novos direcionamentos para a política nacional, com foco principalmente no desenvolvimento social. O projeto anterior, que visava construir uma nação europeizada, mostrou-se incapaz de lidar com o aumento das desigualdades sociais e raciais. Surgiu, então, a necessidade de uma nova orientação para o projeto nacional, que não estava mais alinhada às teorias raciais obsoletas do final do século XIX, pelo menos na visão de alguns intelectuais importantes da época. Nesse contexto, Gilberto Freyre desenvolveu ferramentas teóricas para atender a essa nova demanda social e política.

De acordo com Antônio Sérgio Guimarães, "Gilberto Freyre foi o pioneiro da sociologia moderna em retomar a antiga utopia de um paraíso racial, tão cara ao senso comum dos abolicionistas, e conferir-lhe uma perspectiva científica" (Guimarães, 2003, p. 4). Freyre voltou a enfocar a questão racial, que era considerada fundamental não apenas para a compreensão do Brasil, mas também para todo o debate sobre a identidade nacional brasileira. Freyre afirmou que negros, indígenas e pardos tiveram contribuições positivas para a cultura brasileira, reconhecendo assim a dívida cultural da nação brasileira para com essas populações.

Segundo Guimarães, Freyre rompeu com o determinismo biológico, mas não com a ideia de raça. Para Guimarães (1999, p. 53), Freyre defendia uma "concepção europeia de branqueamento", que buscava promover a miscigenação racial como forma de alcançar uma população mais branca.

[...] passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (que se definia como uma extensão da civilização europeia na qual surgia uma nova raça) de absorver e integrar mestiços e negros. Tal habilidade implicitamente exigia que as pessoas de cor concordassem em negar sua ancestralidade africana ou indígena. 'Branqueamento' e 'democracia racial' são, portanto, conceitos de um novo discurso racialista.

Essa concepção dificulta a percepção das disparidades raciais em uma sociedade, devido às próprias ideias que defende sobre igualdade e democracia. Após o fim da di-

tadura do Estado Novo (1937-1945) e especialmente após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil procurou se apresentar como um exemplo de harmonia racial para um mundo devastado por conflitos raciais. Uma iniciativa importante nesse sentido foi o Projeto Unesco, financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que patrocinou estudos sobre as relações raciais no Brasil a partir da década de 1950. No entanto, a partir da metade da década de 1950, Florestan Fernandes, um destacado intelectual das ciências sociais no Brasil, que participou do Projeto Unesco, tornou-se o principal defensor de um grupo de intelectuais que denunciou a existência de desigualdades raciais no Brasil, contrariando o mito da democracia racial. O Projeto Unesco acabou indo na direção oposta ao que havia sido planejado por Artur Ramos e outros gestores da instituição, pois, como afirmou Oracy Nogueira, um dos responsáveis pelo projeto em São Paulo, "[...] a principal tendência que nos chama a atenção nos estudos financiados pela Unesco é a de seus autores em reconhecer a existência do preconceito racial no Brasil" (Nogueira, 1985, p. 77).

Esse contexto social, que trouxe o reconhecimento do preconceito racial, exigiu esforços educacionais para abordar as questões das relações raciais nas escolas brasileiras. De acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, toda a comunidade escolar deve trabalhar para promover uma educação que reconstrua as relações raciais. Educar para a igualdade implica combater o racismo e criar espaços onde as diferenças culturais e raciais sejam reconhecidas e valorizadas, questionando preconceitos arraigados e promovendo práticas educacionais inclusivas. Como mencionado anteriormente, a sociedade brasileira tem uma história longa de desigualdades raciais.

Nesse sentido, a luta política contra o racismo, travada em vários níveis da sociedade brasileira a partir do meio do século XX, tem gerado transformações sociais significativas, especialmente no campo da educação. Desde as primeiras décadas da República brasileira, surgiram organizações políticas lideradas por negros, como o Centro Cívico Palmares (1926), a Frente Negra Brasileira (1931) e o Teatro Experimental do Negro (1944), que se dedicaram a combater o racismo e promover o acesso à educação para negros no Brasil (Pereira, 2013). Durante o período de abertura política da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), a partir de 1974, e especialmente durante o processo de redemocratização dos anos 1980 (especialmente a partir de 1988, no centenário da abolição da escravidão, quando ocorreram centenas de protestos organizados por grupos do movimento negro em todo o país), surgiram muitas lideranças negras que contribuíram para a mobilização e articulação política em diversos níveis (sindicatos, partidos políticos, instituições governamentais, órgãos municipais, estaduais e federais, representantes legislativos etc.), conquistando um novo espaço político e social para o movimento negro, especialmente no campo da educação.

De acordo com Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002 , p. 8):

Um currículo não é um elemento ingênuo e neutro de transmissão sem interesse no conhecimento social. Os currículos estão implicados em pertencer a relações de poder. Eles transmitem visões sociais particulares e tendenciosas e produzem identidades individuais e sociais particulares. Um currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história que está conectada a formas específicas e contingentes de organizar a sociedade e a educação.

Cientes desse campo de confronto, dessa esfera política e cultural que é um programa educacional, os ativistas do movimento negro, principalmente a partir da década de 1980, procuraram maneiras de intervir no âmbito da educação, tanto visitando as escolas ou produzindo materiais didáticos, quanto participando e influenciando a elaboração de documentos curriculares oficiais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil, ou PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998) (Pereira, 2012). Esses militantes participaram inclusive de processos políticos que resultaram na formulação de leis ou políticas públicas que permitiram uma reavaliação do papel do indivíduo de ascendência africana na história do Brasil. Alguns exemplos nesse sentido são emblemáticos.

O exemplo mais contundente, que possibilitou transformações culturais nas instituições educacionais de todo o país e na sociedade brasileira como um todo, pode ser a promulgação da Lei nº. 10639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino das Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em todas as escolas do país. Essa lei foi necessária para suscitar questões sobre o eurocentrismo que historicamente esteve presente nos currículos brasileiros, e também tem o potencial de resultar na formulação de diretrizes educacionais que contribuam para a consolidação de uma perspectiva democrática e antirracista. A Lei nº 10639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) do Brasil e teve a participação direta de ativistas do movimento negro em sua elaboração, como evidenciado no depoimento de Edson Cardoso, líder do movimento negro em Brasília, que atuou no Congresso Nacional como chefe de equipe do deputado Florestan Fernandes

(PT-SP, entre 1992 e 1995) e do deputado negro Ben-Hur Ferreira (PT-MS, 1999-2000 e 2002-2003).

Paim, Abdias, Benedita, enfim, vocês já viram muitas iniciativas. Aí Humberto Costa apresentou o seu em outra situação, e seu projeto foi aprovado discretamente na Comissão de Educação. Porém, como Humberto Costa não foi reeleito deputado da Câmara, o que aconteceu? Sua conta foi arquivada. Quando um representante não volta para mais um mandato e um de seus projetos não é aprovado em mais de uma comissão, por exemplo, para ir mais longe, o projeto é arquivado. Muitos projetos de lei são aprovados em todas as legislaturas. Aí liguei pessoalmente para o Humberto Costa e disse-lhe que o Ben-Hur estava chegando, e perguntei o que ele achava de nós violarmos aquela conta, porque essa era a nossa intenção. Ele disse: "Eu acho isso ótimo!". Assim, profanamos o projeto de lei (Alberti; Pereira, 2007b , p. 432-435)

Como afirma Edson Cardoso no trecho acima, a questão do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira sempre foi importante para o movimento negro na luta contra o racismo e o eurocentrismo no Brasil, especialmente no período republicano. Essa luta não tem sido fácil e ainda requer muitos esforços políticos, agora no sentido de realmente implementar a legislação em vigor, a LDB que foi alterada pela Lei nº. 10639/2003. É importante destacar que, uma vez sancionada a referida lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram elaboradas e publicadas em 2004, e sua relatora, doutora e professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, era uma intelectual negra, indicados pelo movimento negro para participar do Conselho Nacional de Educação (CNE - Conselho Nacional de Educação) entre 2002 e 2006. Não é possível ver a abolição como um mero ato de altruísmo do Estado brasileiro (que foi representado na figura da princesa Isabel).

MEDIDAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE NO BRASIL

As alterações constitucionais implementadas mostraram-se insuficientes para assegurar a paridade de oportunidades entre indivíduos de diferentes etnias no país, bem como para combater a marginalização e o preconceito existentes. O período pós-Constituição foi caracterizado pela renovação do movimento étnico. Nesse contexto e com o objetivo de intervir nos setores da educação, cultura e assistência social, emergiram diversas organizações da sociedade civil (OSC) étnicas, compostas por coletivos vinculados a partidos políticos e instituições religiosas, e em alguns casos apoiadas por órgãos internacionais. Tais OSC diferiam consideravelmente dos movimentos anteriores, especialmente do Movimento Negro Unificado (MNU), que se concentrava na denúncia do racismo e na preservação da cultura étnica como uma manifestação de protesto social. Muitas das novas organizações buscaram envolver-se diretamente com a população e oferecer assistência direta, propostas específicas de políticas públicas e legislação, e, de forma mais incisiva, apoio jurídico às vítimas de discriminação, sobretudo no âmbito escolar.

Embora muitas OSC continuassem a desempenhar esse papel, elas concentraram suas atividades no campo das políticas públicas. Uma ação importante foi a oferta de programas de preparação para exames vestibulares voltados para jovens étnicos. Embasados no princípio da equidade, esses programas visavam nivelar as oportunidades de ingresso nas universidades entre um jovem étnico e de baixa renda, oriundo de uma escola pública, e um jovem socialmente privilegiado, educado em uma escola particular de melhor qualidade, provavelmente de etnia diferente. Esses programas se disseminaram pelo país, especialmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte (IGREJA, 2005).

É importante ressaltar que os programas oferecidos pelas associações do movimento étnico eram indistinguíveis dos demais programas destinados a estudantes de baixa renda, independentemente de sua etnia. O que os diferenciava era o fato de que, além de promoverem a inclusão nas universidades, buscavam fornecer elementos para a construção de uma cidadania étnica e social, oferecendo disciplinas específicas para discutir questões sociais, incluindo marginalização e preconceito, e promovendo debates e seminários. Tratava-se de criar uma nova forma de movimento social e étnico, aproveitando seu grande poder de atração e mobilização de pessoas de baixa renda, inclusive étnicas (IGREJA, 2005).

Os responsáveis por esses programas exerceram grande pressão sobre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro e demandaram reformas educacionais profundas, que resultaram em uma educação antidiscriminatória. Nesse sentido, esperava-se que essas reformas combatessem os estereótipos raciais e a marginalização no ambiente escolar; propusessem uma revisão dos materiais didáticos para resgatar a contribuição e a presença de etnias na história, cultura e sociedade brasileiras; oferecessem formação aos professores sobre o tema; e estabelecessem mecanismos que possibilitassem a inclusão e a permanência de estudantes étnicos nas escolas. No entanto, a falta de comprometimento do Estado

com essas mudanças levou as associações a buscar outras alternativas e incentivou a adoção de medidas afirmativas.

A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida - durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1995 - representou um marco importante para a formulação de novas estratégias políticas pelo movimento étnico. Os organizadores apresentaram ao presidente um programa de ação intitulado "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", que propunha uma série de medidas para enfrentar a desigualdade étnica, como ações de promoção da igualdade e a exigência de valorização da diversidade cultural e étnica nas escolas.

As controvérsias surgidas em torno das cotas raciais no Brasil geram debates em relação à desigualdade racial versus desigualdade social, mérito e o valor atribuído à raça como critério de categorização. No entanto, diante das dificuldades de implementar políticas mais abrangentes para combater a discriminação e o racismo, bem como políticas sociais estruturais para enfrentar a exclusão das populações negras, as cotas raciais surgem como uma oportunidade para garantir o acesso de grupos discriminados a diversos setores da economia, política, instituições, cultura e sociedade. Nesse contexto, são consideradas as políticas mais adequadas para combater o racismo institucional, que é o principal responsável pela falta de acesso dos historicamente discriminados aos recursos sociais.

Em meio a esse intenso debate sobre ações afirmativas no país, a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que modificou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi bem recebida. Ela estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade de estudos sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição negra para a formação da sociedade nacional, a fim de resgatar sua importância nas áreas social, econômica e política da história do Brasil. O principal objetivo dessa lei era promover uma educação que abordasse as relações étnico-raciais, visando valorizar a autoestima dos negros e modificar a estrutura educacional que reproduzia conteúdos e estereótipos eurocêntricos das culturas afro-brasileiras nas escolas.

Apesar da importância dessa proposta, sua implementação ainda enfrenta dificuldades devido à falta de institucionalização adequada. Faltam incentivos públicos para torná-la efetiva, como maior apoio à formação de professores e à produção de materiais didáticos. A implementação depende principalmente do esforço individual dos professores interessados.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve apoio a iniciativas que visavam promover a igualdade racial. No início de seu mandato, em julho de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação. Posteriormente, foi instituída a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério. No entanto, uma mudança significativa em termos de combate ao racismo, discriminação racial e promoção da igualdade racial seria alcançada com a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade intolerante, que pratica a exclusão e atos de discriminação racial frequentemente. O padrão idealizado é o de um homem branco, jovem, virtuoso, atraente, inteligente e bem-sucedido, que se identifica como cristão, abastado e sem deficiências.

Desde os primeiros tempos da escravidão, as pessoas negras nunca tiveram relevância na estrutura social, especialmente entre os brancos, sendo sempre tratadas como minoria e sem qualquer importância para o progresso da sociedade, apesar de seu trabalho ser de extrema importância.

É fundamental incentivar o respeito e a prática da convivência na diversidade, analisando cada cultura sem tomar partido individual em relação a religião, raça ou etnia.

Muitas vezes, não percebemos que as palavras e conceitos utilizados podem carregar preconceito. A escola, uma instituição vital na formação da identidade de crianças e jovens, vivencia essas relações de poder e os conflitos decorrentes delas são evidentes em seu interior.

As pessoas de ascendência africana enfrentam uma "imagem terrível" de discriminação em habitação, locais de trabalho e no cotidiano.

O pleno exercício dos direitos humanos por pessoas de ascendência africana depende enormemente do acesso à educação, que é essencial para o desenvolvimento humano. Um maior acesso à educação, conclusão de todas as etapas educacionais e ensino de alta qualidade são necessários não apenas para garantir direitos sociais básicos, mas também têm um impacto positivo no crescimento econômico e na equidade, construindo capital humano e melhorando a saúde.

O investimento social na infância e juventude, como estratégia de combate à pobreza, tem sido proposto como uma abordagem que pode ajudar a interromper a exclusão contínua de uma nova geração de pessoas de ascendência africana dos bene-

fícios do desenvolvimento econômico, social e humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.) Línguas e Jargões: contribuições para uma história social da linguagem. São Paulo: UNESP, 1997.

BRASIL. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf. Acesso em 10 set.2023.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998.

CHAUÍ, Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. 7 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

CODA, R. (1993). Pesquisa de clima organizacional: uma contribuição metodológica. Universidade de São Paulo, São Paulo.

COHN, CLARICE. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR EDITOR, 2005.

FARIAS, M.S. "Cultura e Identidade Cultural". Maio de 2012. Disponível em: <http://livredialogo.blogspot.com.br/ >acesso em 10 set.2023.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, N. A. da S. (orgs.) "Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos" 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIRA, M. V. O preconceito racial na escola. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, 1990.

FIORELLI, O. J; FIORELLI, R. M.; MALHADAS JUNIOR, O. J. M. Mediação e Solução de Conflitos: Teoria e Prática. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo "A educação na cidade". 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, Editora Paz e Terra, são Paulo, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos, Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Classes, raças e democracia, Editora 34, São Paulo. 2002.

HIRIGOYEN, M. F. Mal-Estar no Trabalho: Redefinindo o Assédio Moral. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

IGREJA, Rebecca. Estado, diferença cultural e políticas multiculturais: uma comparação entre Brasil e México. Tese de doutorado em antropologia social, Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

JACCOUD, Luciana. Construindo uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília. 2009.

JACCOUD, Luciana e NATHALIE Beghin. Desigualdades Raciais no Brasil, um balanço da intervenção governamental. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília. 2002.

LEYMANN, H. Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. Violence and Victims, v. 5, n. 2, p. 119-126, 1996.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

MUSKAT, M. E. Guia pratica de mediação de conflitos em famílias e organizações. 2 ed. São Paulo: Sumus editorial 2008

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1940, "Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cci vil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em 10 set.2023.

------, 2003, "Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências." Disponível online: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm. Acesso em 10 set.2023.

------, 2010, "Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 10 set.2023.

REGO, Tereza Cristina in: AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas, Summus editorial, São Paulo, 1998.

RIBEIRO, DJAMILA. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo. Companhia das letras, 2018.

SAMPAIO, Giselma.. Intolerância religiosa nos espaços escolares. Monografia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2009.

SILVA, Alberto da Costa e. A Enxada e a Lança: a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUZA JUNIOR, Vilson Caetano de; SILVA, Antônio Aparecido Silva da (Org.). Uma dívida, muitas dívidas: os afro-brasileiros querem receber. São Paulo: Loyola, 1998. p.77-90.

WARSHAW, L. J. Violence in the workplace. In: STELLMAN, J. M. (Ed.). Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo. Geneva: International Labour Office, 1998.

A MAGIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA JORNADA PELO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SILVANA EUCLIDES SERAFIM DA CONCEIÇÃO

RESUMO:

Este artigo explora a contribuição fundamental da contação de histórias no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Além de representar indicadores efetivos para situações desafiadoras, as histórias fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Os educadores desempenham um papel crucial ao utilizar essa ferramenta para desenvolver as crianças, despertando pequenos leitores e estimulando a imaginação. O texto destaca a importância de resgatar a tradição oral, ressaltando que a prática de contar histórias vai além da simples narração de eventos, influenciando o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico. A contação de histórias é apresentada como uma atividade lúdica valiosa, enriquecendo a compreensão do mundo e formando repertório cultural nas crianças desde os primeiros anos. O artigo aborda a escolha do ambiente, recursos e tipos de histórias, enfatizando a relevância da contação como aliada no desenvolvimento da fala, leitura e escrita. Por fim, destaca-se o papel essencial do educador na criação de uma atmosfera mágica durante a contação de histórias, fomentando o prazer pela narrativa e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Desenvolvimento Infantil; Educação Infantil; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente, somos rodeados por uma ampla variedade de dispositivos eletrônicos portáteis, como celulares, notebooks e tablets, os quais se tornaram verdadeiros companheiros em nossa jornada diária. Essa imersão tecnológica é tão presente que é difícil imaginar nossa vida sem a conveniência e praticidade que esses dispositivos nos proporcionam. No entanto, é importante reconhecer que essa constante exposição à tecnologia também impacta significativamente as experiências das crianças, que desde cedo estão imersas em um mundo digital repleto de jogos, filmes e vídeos.

A influência desses recursos tecnológicos na vida das crianças é inegável. Seja através de aplicativos educativos, plataformas de streaming de conteúdo infantil ou redes sociais direcionadas ao público jovem, as crianças estão constantemente conectadas e interagindo com a tecnologia. Essa exposição precoce pode trazer benefícios, como o desenvolvimento de habilidades digitais e acesso a uma vasta gama de informações e entretenimento. No entanto, também levanta preocupações sobre os impactos na saúde física e mental, bem como sobre o desenvolvimento social e emocional das crianças.

É nesse contexto complexo e multifacetado que surge a necessidade de refletir sobre a forma como incorporamos a tecnologia na vida das crianças e como podemos equilibrar seu uso com outras atividades importantes, como a leitura, o brincar ao ar livre e a interação face a face. É fundamental reconhecer que, embora a tecnologia ofereça inúmeras oportunidades, ela não deve substituir completamente as experiências analógicas e humanas que são essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças.

Por essa razão, é preciso refletir sobre a importância de incorporar a ludicidade como estratégia para promover o gosto pela leitura entre os pequenos. A ludicidade se apresenta como uma poderosa ferramenta nesse cenário, oferecendo uma abordagem que é tanto eficaz quanto cativante. Ao incorporar elementos lúdicos à prática da leitura, podemos transformar esse ato em uma experiência envolvente e prazerosa para as crianças. Por meio de jogos, brincadeiras, dramatizações e interações criativas com os textos, é possível despertar a curiosidade e o interesse dos jovens leitores, incentivando-os a explorar o mundo da literatura de maneira ativa e participativa.

Além disso, a ludicidade na leitura não apenas promove o gosto pela atividade, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Ao mergulharem em histórias fascinantes, elas exercitam não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua imaginação, criatividade, empatia e habilidades sociais. A leitura lúdica oferece um espaço seguro para que as crianças experimentem, questionem e compreendam o mundo ao seu redor, enriquecendo suas mentes e expandindo seus horizontes. É fundamental que pais, educadores e toda a sociedade reconheçam a importância vital de incorporar a ludicidade como uma estratégia central na promoção da leitura entre as crianças. Somente ao adotarmos abordagens dinâmicas e criativas, que dialoguem de forma positiva com o mundo digital em que vivemos, poderemos nutrir o amor pela leitura nas novas gerações e cultivar uma sociedade mais crítica, imaginativa e consciente.

Silva (2011) destaca que na Educação Infantil, a prática de contar histórias desempenha um papel fundamental no desenvol-

vimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças. Para Silva (2011) esta prática transcende a simples narração de eventos. A contação de histórias age na formação da criança em vários aspectos. Contribui no desenvolvimento intelectual, pois estimula o interesse pela leitura, desperta a criatividade, pois ao ser contada a história, a criança imagina universos como da realidade e da ficção realizada no cenário, os personagens, as ações feitas em cada história. Atua no desenvolvimento da comunicação, pois ao ouvir a história a criança passa a contar a história que ouviu para os amigos, inventando outras histórias de acordo com sua criatividade, dessa forma desenvolvendo a relação sócio-cultural ao proporcionar a interação com outras crianças e contar novas histórias desenvolvendo o gosto pela leitura (Silva, 2011, p. 122).

Em outras palavras, a relação entre o aluno e a leitura desde a Educação Infantil é fundamental no que tange a formação da criança como futura leitora, cidadã e pessoa formadora de opinião e transformadora de sua realidade social. Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre as contribuições da contação de histórias na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e, também, para sua formação enquanto leitora.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

De acordo com Dantas (2019) a contação de história proporciona uma viagem ao mundo do faz de conta, além disso, contribui na construção do imaginário da criança e no "processo de formação da fala, da leitura e da escrita, pois dá asas a sua imaginação, distinguindo o real do irreal, e estabilizando afetos conflitantes" (Dantas, 2019, p.).

Além disso, a contação de histórias contribui de maneira significativa para o processo de formação da fala, da leitura e da escrita das crianças. Ao ouvirem e participarem ativamente das narrativas, elas têm a oportunidade de entrar em contato com uma variedade de estruturas linguísticas e vocabulário diversificado, enriquecendo assim seu repertório linguístico e fortalecendo suas habilidades comunicativas.

Quando escutamos uma história, entramos em contato com uma tradição oral presente na cultura da humanidade desde os tempos antigos. Essas lendas e contos eram parte do imaginário popular, destinados à ouvintes que não sabiam ler (Souza e Bernardino, 2011 apud Dantas, 2019). No Brasil, a arte de contar histórias ganhou novos contornos através das narrativas orais transmitidas por de origem africana, essas histórias passam a ser recuperadas como parte de uma tradição a ser resgatada pela Literatura Infantil (Dantas, 2019).

Conforme destaca a pedagoga Fanny Abramovich (2009):

como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo... (Abramovich, 2009, p. 20)

Através da leitura do mundo ao seu redor, a criança usa todos seus sentidos para interpretar gestos, vozes e espaços. Ouvir histórias desde a mais tenra idade transporta as crianças para mundos mágicos onde cenários diferentes, personagens fascinantes despertam a curiosidade e instigam a capacidade de criar.

As temáticas variadas apresentam dilemas morais, conflitos e desafios que ressoam com as experiências das crianças, permitindo-lhes explorar emoções, valores e questões éticas. Ao se identificar com personagens e situações, as crianças desenvolvem empatia, aprendem a considerar diferentes perspectivas e também a refletir sobre questões complexas, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos. Seguindo os passos da reflexão proposta por Freire (2005) é possível afirmar que ser leitor significa ter acesso a um mundo de conhecimento, de ideias e culturas diversas, o que possibilita a ampliação de horizontes e também possibilita uma compreensão mais profunda e abrangente da realidade. A leitura abre caminhos para o aprendizado contínuo, incentivando a busca pelo saber, o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Nesse sentido, Freire (2005) enfatiza que:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. [...] este movimento do mundo a palavra e da palavra ao mundo está presente no Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo" quer dizer de transformá-lo através de nossa prática constante (Freire, 2005, p. 143)

Diante desse universo de descobertas e reflexões sobre si e sobre o mundo, é fundamental que a criança receba estímulos, na medida em que cada ser humano se torna o que é a partir de sua relação com o outro (Wallon, 2005). Esses estímulos não se restringem apenas ao ambiente escolar, mas também são influenciados pela interação com familiares, amigos e demais membros da comunidade.

Para Fonseca (2013) apud Silva e Gonçalves (2020) os pais são os primeiros res-

ponsáveis por apresentar os livros a seus filhos. É por meio das histórias que os pequenos imaginam, fantasiam e entram em contato com suas emoções. Nesse sentido, Bueno e Oliveira (2011, p. 05) afirmam que:

contar e ouvir histórias são possibilidades libertárias de aprendizagem, atividades de extrema importância na construção do conhecimento e do desenvolvimento ético, crítico, reflexivo e significativo da criança enquanto ser humano.

Fica evidente que a prática de contar histórias não é apenas uma forma de entretenimento, é uma atividade que desencadeia um processo reflexivo nas crianças em relação à sua realidade e ao seu conhecimento de mundo. Além disso, desempenha um papel fundamental no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois a linguagem é um dos signos mediadores que constitui as habilidades psicológicas superiores (Vygotsky, 1998). Concordando com Dantas (2019) ao afirmar que:

Ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem oral e escrita, aprende pela experiência, estimula sua imaginação, desenvolve seu intelecto e seu universo afetivo. É importante que o momento da leitura seja vivenciado de diversas maneiras, pois é um momento rico que deve ser explorado ao máximo por todos, adultos e crianças (Simões, 2000 apud. Dantas, 2019, p. 05)

Em síntese, a prática de contar histórias é categorizada como uma atividade lúdica devido à sua capacidade intrínseca de expandir os horizontes e as perspectivas de uma criança. Nesse sentido, é fundamental que a criança seja instigada a ter contato com livros e histórias. De acordo com Fanny Abramovich (2001) isto geralmente ocorre da seguinte forma:

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação" (Abramovich, 2009, p.16-17).

Como é possível desprender da citação acima, a interação dinâmica que se desenvolve durante a narrativa estabelece um vínculo valioso entre o contador e o ouvinte. O educador deve seguir uma organização e planejamento para despertar a aprendizagem através das histórias, sobre isso Leardini (2006) é enfático ao afirmar que:

[...] a de "livrinhos de histórias" é vista por alguns professores como uma forma isolada, muitas vezes não obedece a uma continuidade de planejamento, nem tampouco apresenta objetivos para aproximar a criança do livro. Dessa forma, as atividades relacionadas com o contar histórias perdem seu significado perante as crianças, pois referidos professores até as contam com certa frequência, permitem que elas manuseiem os livros com certa constância, entretanto, a definição clara da incorporação do ato em sua prática não é apresentada (Leardini, 2006, p.50).

Além disso, o educador como ator durante o processo de contação de histórias, deve se esforçar para que o espaço da sala de aula seja apropriado pelas crianças e para que as interações sejam instigadas.

Inicialmente, é possível sugerir que as crianças se sentem à sua volta, para que possam visualizar as imagens e também o texto presente no livro. O livro desempenha um papel fundamental durante a contação de histórias, sendo crucial que este esteja posicionado ao alcance dos olhos das crianças. Edmir Perrotti, conforme citado por Maricato (2006, p.18), ressalta a importância desse componente na experiência da criança. Segundo Perrotti, o processo se inicia com a audição da história pelo adulto, seguido pela exploração do livro como um objeto tátil. Nesse momento, a criança toca, visualiza e procura compreender as imagens apresentadas, estabelecendo uma conexão sensorial com o conteúdo narrativo. Essa abordagem enfatiza a dimensão multissensorial da leitura, evidenciando a transição da escuta da narrativa para a interação direta com o livro, proporcionando um enriquecimento na compreensão e na apreciação da história. Além do livro, a contação de histórias pode ser enriquecida por meio da incorporação de diversos recursos, tais como fantoches, teatrinhos, máscaras, desenhos, dobraduras, instrumentos musicais, materiais reciclados, entre outros.

A seleção do ambiente para a contação de histórias também requer uma consideração cuidadosa. Em locais abertos, é essencial proporcionar sombra e minimizar ruídos externos, criando um ambiente propício para a concentração. Em espaços fechados, a amplitude e a ventilação devem ser consideradas, garantindo conforto e tranquilidade, elementos fundamentais para criar um ambiente propício à imersão e à participação ativa de todos os envolvidos. A atenção a esses detalhes contribui para a eficácia da contação de histórias, criando um cenário favorável que potencializa a experiência e a interação das crianças com a narrativa.

Além disso, a escolha da narrativa a ser contada é crucial. Deve-se levar em conta

não apenas a faixa etária das crianças, mas também o tema abordado nos livros infantis e de que maneira esses recursos literários podem ser explorados em profundidade. Cada criança é singular, atravessando estágios psicológicos que requerem observação e respeito durante seu desenvolvimento. A etapa de seleção está relacionada não apenas à idade, mas também ao nível de conhecimento, ao amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual. Esses fatores devem ser cuidadosamente considerados ao escolher uma história para ser contada, uma vez que o contato precoce com os livros progressivamente aumenta o prazer e o apreço pela leitura.

Em resumo, a seleção de textos criteriosos, a incorporação de elementos teatrais e a caracterização são elementos que favorecem o momento da contação. Nesse contexto, é imperativo que os professores mantenham viva essa atmosfera mágica, utilizando a sala de aula como cenário, objetos como fantoches e bonecos, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado e tecnologicamente orientado, onde o espaço dedicado à fantasia e aos livros tende a diminuir.

Contudo, o uso dos livros como instrumento pedagógico não se limita apenas à construção do conhecimento. Eles extrapolam a finalidade da alfabetização e do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, podendo ser empregados pelo adulto com o intuito de reforçar sua natureza lúdica e proporcionar uma experiência prazerosa aos pequenos.

Atualmente, a educação está empenhada na formação de indivíduos críticos, responsáveis e atuantes na sociedade, um processo que tem início no ensino infantil. Nesse estágio, os primeiros hábitos começam a se desenvolver, e as interações sociais das crianças desempenham um papel crucial em sua aprendizagem.

Conforme destacado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, "a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico" (BRASIL, 1998, p. 21). Essa abordagem reforça a importância de considerar não apenas o indivíduo isolado, mas também o contexto social, cultural e histórico no qual a criança está imersa desde os primeiros anos de sua educação. Dessa forma, as instituições de Educação Infantil, devem se comprometer ao atendimento da criança cidadã, já que essa é entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde o seu nascimento. Nas palavras de Dantas (2019)

No Brasil, a escola tem um papel fundamental para garantir o contato com livros desde a primeira infância, já que a realidade atual vem afastando cada vez mais nossas crianças do ato de ler, tendo em vista os avanços tecnológicos e acesso restrito à leitura no núcleo familiar. A responsabilidade de formar o leitor, não pode está só na escola, os pais podem ler para seus filhos, levá-los a biblioteca e livraria, criar hábitos de leitura para desenvolver a criatividade, a linguagem e a escrita (PAIVA, 2010; PIRES, 2011 apud. Dantas, 2019, p. 07).

A contação de histórias, para além de ser uma prática lúdica, constitui-se como uma valiosa ferramenta pedagógica para os educadores em sala de aula. Por meio dessa atividade, torna-se possível explorar diversos contextos, épocas, modos de agir e ser, éticas distintas e perspectivas variadas. Essa abordagem multifacetada proporciona aos alunos uma vivência abrangente e rica em aprendizado. Nesse sentido, é fundamental que as crianças tenham acesso a diferentes gêneros textuais desde cedo, mesmo antes de aprenderem a ler, pois, como destacado por Freire (2005), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso ressalta a capacidade inata do ser humano em interpretar as situações cotidianas antes mesmo de adquirir a habilidade formal da leitura. Assim, a contação de histórias emerge como um meio enriquecedor para desenvolver a compreensão do mundo e a formação de repertório cultural das crianças.

Os primeiros contatos das crianças com a literatura, os livros e as imagens presentes nas obras são essenciais para instigar nelas o desejo de construir novos significados. Esse processo metodológico desempenha um papel crucial no desenvolvimento do gosto pela leitura, proporcionando prazer e apreço pela literatura, ao estabelecer uma ponte entre a fantasia e a realidade.

Durante esses momentos de leitura, as crianças conseguem dar sequência lógica aos fatos, compreender a ordem dos acontecimentos, ampliar seu vocabulário e cultivar o amor pela literatura. De acordo com Bomtempo (2003, p.33), a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitam a atenção e a escuta das crianças, fornece um repertório rico em expressões e vocabulário, facilitando a interação com a linguagem escrita. Assim, a contação de histórias não apenas entretém, mas também cria um ambiente propício para o crescimento cognitivo e emocional das crianças.

Nesse contexto, o professor desempenha o papel de mediador entre o livro e o aluno, estimulando a imaginação e promovendo o desenvolvimento da capacidade cognitiva. Como ressaltado por Coelho (1999), a história incorpora-se às ideias da criança, alimentando sua imaginação criativa. O contador deve acreditar e se envolver, vibrar com ela; é essencial criar interesse e agir naturalmente para evitar dispersão entre os ouvintes. O professor, ao trabalhar

aspectos como oralidade, espontaneidade, socialização e coordenação motora, valoriza os benefícios dessa prática como aliada no desenvolvimento da fala, leitura e escrita. Nesse sentido, Paiva (2010) destaca que o professor precisa entrar no mundo infantil e desfrutar em conjunto com as crianças o prazer de imaginar e criar, contudo é preciso ter em mente sua responsabilidade enquanto mediador no processo de aprendizagem, como agente de ampliação dos conhecimentos das crianças.

Villardi (1997, p.110) enfatiza que "a literatura é criada para encantar, é elaborada com prazer para proporcionar prazer, e o que se segue é uma consequência desse prazer". Ele destaca que o indivíduo sensível e crítico encontra maior felicidade por meio dessa abordagem. Reconhecer que as histórias nutrem a imaginação, facilitam a auto identificação, auxiliam na resolução de conflitos internos e promovem a aceitação de diversas situações na vida das pessoas é fundamental.

É necessário criar um clima de mistério para envolver o ouvinte e não o subestimar, permitindo que questionamentos permaneçam suspensos para uma possível discussão após o término da contação. O professor pode aproveitar a história como ponto de partida para novas propostas de atividades, como desenhos, encenações teatrais, entre outras.

O educador precisa dedicar-se ao ato de contar ou ler um texto, evitando a mera didatização das histórias sem a participação ativa dos alunos. O gosto do contador deve transparecer, despertando nos ouvintes o prazer pela narrativa.

Na literatura infantil, existem diversos tipos de histórias, mas todas devem ter uma linguagem clara e objetiva, adequada à faixa etária das crianças, conforme aponta Coelho (1999). Nos contos de fadas, como os que começam com "Era uma vez...", as crianças entram em contato com a magia, o encanto e personagens fantásticos. Nas fábulas, exploram um mundo de fantasia permeado por lições morais subjacentes. Além disso, há contos com repetições, sons e vozes de animais.

Coelho (1999) destaca que os interesses de cada faixa etária determinam a escolha dos tipos de histórias. Na fase pré-mágica, que vai até os três anos, o enredo deve ser simples, com ritmo e repetições, abordando situações próximas à vida afetiva, social e doméstica da criança. Dos três aos seis anos, na fase mágica, o encanto deve predominar, e as crianças solicitam a repetição constante da mesma história.

Para que a narrativa seja genuinamente relevante e cativante para as crianças, o educador precisa considerar vários aspectos, como evitar repetições de vocabulário, ser criativo, expressar-se por meio de gestos faciais e corporais, e demonstrar criatividade e imaginação.

No contexto da contação de histórias, o livro desempenha um papel crucial e deve ser posicionado à altura dos olhos das crianças. Conforme Edmir Perrotti, citado por Maricato (2006, p.18), "primeiro a criança escuta a história lida pelo adulto, depois conhece o livro como um objeto tátil, que ela toca, vê e tenta compreender as imagens que enxerga". Ao introduzir uma história, é fundamental garantir que os ouvintes estejam confortavelmente acomodados, e a escolha cuidadosa do bordão introdutório, como "Era uma vez..." ou "Há muito tempo atrás...", desempenha um papel crucial na ambientação do público. Por outro lado, o encerramento da narrativa é tão significativo quanto, pois representa a transição do mundo imaginário de volta à realidade.

O bordão de abertura estabelece o tom e a expectativa, convidando os ouvintes a mergulharem na trama. Sua seleção requer consideração, pois deve despertar o interesse e criar uma atmosfera propícia à imaginação. Da mesma forma, o encerramento não apenas sinaliza o término da história, mas também serve como uma ponte delicada para guiar os ouvintes de volta à vida cotidiana.

Esses elementos rituais não são apenas formalidades, mas elementos essenciais na arte da contação de histórias. Eles contribuem para a criação de uma experiência narrativa envolvente e memorável, conectando o universo ficcional ao mundo real de forma delicada e impactante.

A interação com o livro não se limita à audição da história, mas também envolve o contato físico e visual, proporcionando às crianças uma experiência sensorial completa. Esse processo contribui não apenas para a compreensão da narrativa, mas também para o desenvolvimento do gosto pela leitura e o estímulo à imaginação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias, como evidenciada neste artigo, emerge como uma prática pedagógica valiosa para o desenvolvimento infantil. Ao longo do texto, destaca-se a capacidade intrínseca das histórias em influenciar positivamente diversos aspectos do crescimento das crianças, indo além da mera narração de eventos.

O artigo enfatiza que a contação de histórias contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças na Educação Infantil. A prática vai além de ser um mero entretenimento; ela atua como uma ferramenta multifacetada que estimula o interesse pela leitura, desperta a criatividade,

desenvolve a comunicação e fortalece os laços sociais e culturais.

A tradição oral, destacada como parte integrante da prática, conecta as crianças a uma rica herança cultural, promovendo uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. O artigo também ressalta a importância do papel do educador nesse processo, destacando sua responsabilidade em criar uma atmosfera mágica durante a contação de histórias.

A escolha cuidadosa do ambiente, recursos e tipos de histórias é apontada como crucial, pois isso influencia diretamente o envolvimento das crianças na atividade. A introdução de elementos como livros, fantoches, teatrinhos e outros recursos enriquecem a experiência, proporcionando uma abordagem sensorial completa.

Além disso, o texto destaca a relevância da seleção criteriosa das narrativas, levando em consideração não apenas a faixa etária, mas também o nível de conhecimento, amadurecimento psíquico e interesse individual de cada criança. A contação de histórias é percebida como uma atividade que transcende os limites da sala de aula, contribuindo para a formação integral das crianças desde os primeiros anos.

No contexto atual, em que as crianças estão expostas a dispositivos eletrônicos desde cedo, o artigo destaca a necessidade de incorporar a ludicidade como estratégia para promover o gosto pela leitura. A contação de histórias é apresentada como uma resposta a esse desafio contemporâneo, proporcionando uma alternativa valiosa para estimular a imaginação e desenvolver habilidades fundamentais.

Em síntese, o artigo destaca a contação de histórias como uma jornada enriquecedora pelo desenvolvimento infantil, ressaltando seu impacto positivo em diferentes dimensões. A prática não apenas promove o prazer pela narrativa, mas também contribui para a construção de uma base sólida para o crescimento intelectual, emocional, social e linguístico das crianças, evidenciando seu papel essencial na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009 BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOMTEMPO, L. Alfabetização com Sucesso. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

DANTAS , E. L. A. . A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores.

Revista Caparaó, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e12, 2019. Disponível em: https://revistacaparao.org/caparao/article/view/12. Acesso em: 14 dez. 2023.

FONSECA, N. K. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA CONVITE À LEITURA INFANTIL: Da importância ao incentivo dos pais. João Pessoa, 2013. [s.l: s.n.]. Disponível

em:<http://www.ccsa.ufpb.br/biblio/contents/tcc/tcc-2013/convite-a-leitura-infantil-da-i mportancia-ao-incentivo-dos-pais.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 47ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

LEARDINI, E. O contar histórias, finalidades e contribuições para a criança. In: O contar histórias na educação infantil: em estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para odesenvolvimento da função simbólica. Campinas: UNICAMP, 2006.

MARICATO, A. O prazer da leitura se ensina. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

PAIVA, S. A literatura infantil no processo de formação do leitor. Cadernos de pedagogia. São Carlos, v. 4, n. 7, p. 22-36, 20.

SILVA, D. do R. A. e; GONÇALVES, R. M. The role of children's literature in the context of early childhood education and child education: a bibliographic review. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 5, p. e66953078, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i5.3078. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3078. Acesso em: 14 dec. 2023. VILLARDI, R. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

WALLON. In Livro de estudo: Módulo II/Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes,Vitória Líbia Barreto de Faria, (orgs). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Coleção PROINFANTIL. Unidade 2. 2005. P. 26.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, apresentar a importância da leitura na aprendizagem da criança, desde os primeiros anos escolares. Nesse sentido e como base de estudos para argumentação da minha pesquisa, realizarei uma pesquisa bibliográfica, na qual enfatizará sobre a necessidade de se desenvolver o comportamento leitor, desde a Educação Infantil. Contar histórias e apresentar possibilidades de leitura aos pequenos propicia o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança, ensinando-as a compreender as histórias contadas, a partir da interpretação das histórias contadas, permitindo que elas argumentem, opinem, participem e se manifestem, de forma a garantir que os momentos de leitura sejam prazerosos e significativos para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, no primeiro capítulo apresentarei a importância da leitura na Educação Infantil e quais seus benefícios, no tocante ao desenvolvimento da criança. No segundo capítulo explicitarei sobre o porquê de se desenvolver o comportamento leitor desde os primeiros anos do ensino básico e no terceiro capítulo apresentarei estratégias de leitura, próprias para a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Histórias; Infância; Autonomia.

INTRODUÇÃO

Em sua publicação à revista ACB, a professora Amélia Hamze, (2022) afirma que a linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva.

Segundo Hamze, (2022) contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar, alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua.

De acordo com a autora, as pessoas transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, as crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade. Devemos lembrar que Cristo, nas pregações, usava a parábola, uma forma narrativa alegórica, uma história, para passar sua mensagem aos homens. Suas palavras iam do concreto ao simbólico e todos as entendiam. Hamze, (2022) argumenta que o ato de contar uma história, além de atividade lúdica, amplia a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, através da coerência e da realidade. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas. Contar histórias é uma experiência de interação. Constitui um relacionamento cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem.

Nesse sentido Hamze, (2022) ressalta que a interação que se estabelece aproxima os sujeitos envolvidos. Os contos enriquecem nosso espírito, iluminam nosso interior, e, ao mesmo tempo, nos tornam mais protagonistas na resolução dos problemas e mais flexíveis para aceitar diferenças.

Hamze, (2022) afirma que o exercício de contar histórias possibilita debater importantes aspectos do dia-a-dia das crianças. Contar histórias é também uma forma de ensinar temas éticos e cidadania e de propiciar um mundo imaginário que encanta a criança.

Para Hamze, (2022) a criança necessita ouvir histórias para desenvolver sua imaginação, a observação, e a linguagem oral e escrita, assim como, o prazer pela arte, a habilidade de dar lógica aos acontecimentos e estimular o interesse pela leitura.

De acordo com Hamze, (2022) através da arte de contar histórias, podemos tornar possível a construção da aprendizagem relacionada à competência cognitiva da criança, propiciando elaboração de conceitos, compreendendo sua atitude no mundo, e se identificando com papéis sociais que exercerá ao longo de sua existência.

Para Hamze, (2022) as histórias devem acontecer dentro de um contexto simples e adequado ao entendimento da criança. São extraordinárias ferramentas para a comunicação de valores, porque dão contexto a fatos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente.

O professor como contador de histórias, transforma-se em um mediador privilegiado dentro do contexto da educação quando leva o aluno a pesquisa e a novas produções. A história passa a ser reinventada pela criança através de um desenho, uma pintura, ou mesmo através de uma fala com enfoque pessoal, afirma Hamze, (2022).

1. IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em um post com o título “A Importância de Contar Histórias na Educação Infantil, (2022), do Instituto Dom Bosco é apresenta-

do um dos primeiros caminhos para transmitir conhecimento às crianças e estimular a imaginação delas é a contação de histórias. Essa é uma prática interessante de ser usada nas escolas, principalmente na educação infantil, já que incentiva a criatividade e possibilita diversas formas de expressão e de interação entre os pequenos. Em sala de aula, é possível mudar o espaço, contar histórias em círculos e criar um ambiente agradável para os alunos ficarem confortáveis e atentos ao que é dito.

Em A IMPORTÂNCIA..., (2022), contar histórias para as crianças também auxilia no desenvolvimento da escrita, da oralidade e da percepção de símbolos. Nesse sentido, são apresentadas sugestões que favorecem no desenvolvimento dessa proposta, conforme segue:

1.1 PROPAGAÇÃO DE CULTURA

De acordo com A IMPORTÂNCIA..., (2022) contar histórias é uma prática antiga na sociedade. A oralidade é um mecanismo usado há muito tempo para propagar a cultura, expressando sentimentos, conhecimentos e experiências - o que mantém tradições e costumes. Um fator que interfere nisso é a maneira como são contadas, que muda o impacto nas pessoas que as escutam. Por isso, atente à entonação da voz e ao vocabulário usado para que as crianças não tenham dificuldade em compreender as histórias.

1.2 IDENTIFICAÇÃO COM AS SITUAÇÕES

No post A IMPORTÂNCIA..., (2022) afirma-se que as crianças podem associar as histórias que leem ou escutam com situações que elas vivem, o que ajuda no desenvolvimento de formas de lidar com dificuldades, sentimentos e emoções. Além disso, é um estímulo à memória, já que relembram experiências que viveram ou que escutaram seus parentes contarem, por exemplo. Com essa prática, as crianças encontram, no momento de leitura, um caminho para criar relações entre memórias e afetos.

1.3 INCENTIVA A LEITURA

De acordo com o post A IMPORTÂNCIA..., (2022), para todas as idades, a leitura enriquece o conhecimento; mas principalmente durante a educação infantil, uma fase de muitos aprendizados, desenvolvimento de habilidades, ampliação de vocabulário e estímulos da imaginação. Quando uma história é contada, a mente começa a imaginar o enredo dela, assim como acontece com a leitura. Então, desde cedo é importante adotar essa prática para que as crianças aprendam a ter gosto pela leitura, que incentiva e desenvolve a curiosidade.

1.4 MOMENTO DE EXPRESSÃO

Ao escutar as histórias, as crianças podem se expressar, mostrar os seus sentimentos e ter diferentes reações, que podem representar a visão de mundo delas. Além disso, será um momento para compartilhar vivências e opiniões. Os contadores da história, geralmente os professores, podem incentivar a participação dos alunos com a prática da leitura interpretativa. Para dar mais liberdade à participação e facilitar a interpretação dos alunos, use recursos cenográficos, com visual e som atrativos, por exemplo. Além disso, o tema da história pode dar espaço para debater outros assuntos da vida escolar, como bullying. A interação com assuntos que têm relação com a convivência humana também pode ser um momento de conscientização, conforme é apresentado no post A IMPORTÂNCIA..., (2022).

1.5 ASSIMILAR LINGUAGENS

A IMPORTÂNCIA..., (2022) afirma-se que, desde cedo, a contação de histórias permite o contato com vários tipos de linguagens, o que faz as crianças perceberem as várias formas de contar e de entender uma história. As experiências pessoais ajudam na percepção e na valorização das situações contadas, além de estimular a imaginação, já que elas também pensarão na aparência dos personagens e nos cenários. Com essa ação, a interpretação textual dos alunos também é desenvolvida.

1.6 INCLUSÃO AO CONTAR HISTÓRIAS

A IMPORTÂNCIA..., (2022) ressalta que é importante lembrar da diversidade entre as crianças, por isso busque a inclusão dos alunos nas diferentes maneiras de perceber e contar as histórias. Os educadores podem contá-las e os alunos podem escutá-las de olhos fechados. Em seguida, peça para que eles retratem as sensações que tiveram. Você também pode fazer atividades que incluem outras línguas, como inglês, espanhol e Libras, com a ajuda de um intérprete, por exemplo.

2. POR QUE CONTAR HISTÓRIAS AJUDA NA APRENDIZAGEM?

Em depoimento ao blog do LIV, (2021), o arte-educador e contador de histórias Augusto Pessôa defende o poder transformador das narrativas e oferece recomendações.

Segundo Pessôa (2021) apud LIV (2021), o ato de contar histórias é uma prática ancestral, com poder transformador.

“Contar histórias é uma relação de afeto. Aguça a imaginação. Ajuda a entender o mundo ao redor e a escolher os caminhos”.

No 3º Congresso LIV Virtual, Pessôa (2021) apud LIV (2021) participou de uma oficina sobre contação de histórias. Na ocasião, convidou os participantes a perceber a importância da oralidade e encontrar novas possibilidades de se tornar um contador e criador de narrativas, independentemente do ambiente.

Durante o evento, ele também defendeu que a narrativa oral permite dar vida “a emoções adormecidas em nossos universos internos, nos tornando capazes de existir de maneiras nunca antes imaginadas”.

Ao blog do LIV, Pessôa (2021) apud LIV (2021) ofereceu recomendações para quem deseja se aprofundar no tema e se tornar um contador e um criador de histórias.

2.1 RECOMENDAÇÕES PARA CONTAR UMA HISTÓRIA

2.1 IDENTIFIQUE-SE COM A NARRATIVA

Para Pessôa (2021) apud LIV (2021), o elemento mais importante para que uma história seja bem contada é a identificação do contador com a narrativa que será usada. “Precisa também conhecer bem a história”, recomenda. E completa: “Leia muitas vezes ou fique passando a narrativa mentalmente. O ensaio também é fundamental. Ensaie bastante até se sentir seguro”.

2.2 ENTENDA O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL E INFANTO-JUVENIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

De acordo com Pessôa (2021) apud LIV (2021), “a literatura infantil e infantojuvenil de qualidade aguça a imaginação e trabalha os sentimentos que nos fundamentam como seres humanos”. Além disso, ele destaca que elas podem ampliar percepções e “trazem um sentimento de pertencimento”, por isso devem ser selecionadas com bastante atenção e levando esses fatores em consideração.

2.3 TENHA UM LEQUE DE NARRATIVAS PARA CONTAR EM DIFERENTES AMBIENTES

De acordo com Pessôa (2021) apud LIV (2021) “Contar histórias é uma relação de afeto. Aguça a imaginação. Ajuda a entender o mundo ao redor e a escolher os caminhos”. Nesse sentido, ele diz que a contação de histórias para as crianças e os adolescentes pode ser inserida tanto na escola quando em casa, e explica:

“Em casa e na escola, a contação é o grande momento do afeto, da troca, da descontração. É o momento do aconchego. É uma atividade simples que depende apenas de uma boa história, de alguém que quer contar e outro alguém que quer ouvir. Nas duas situações (escola e casa) o contador deve trazer um leque de narrativas: histórias familiares, contos populares, contos autorais, histórias de filmes, enfim, as possibilidades são múltiplas”, destaca.

2.4 CONHEÇA A FAIXA ETÁRIA DE QUEM IRÁ OUVIR AS HISTÓRIAS

Como última recomendações, o escritor recomenda identificar narrativas específicas para os diferentes segmentos e idades. Nesse sentido, ele explica que “o importante é conhecer o tempo de concentração de cada idade e os enredos de interesse”.

Essa prática é tão relevante que nos materiais do programa LIV, por exemplo, cada faixa etária conta com um tipo diferente de narrativa, que acompanha os desejos, dilemas e motivações das crianças e jovens em cada idade. Além disso, diferentes autores e formatos estéticos são usados para que as histórias possam ajudar no desenvolvimento socioemocional.

3, CONTAÇAO DE HISTÓRIAS: UMA ESTRATÉGIA PODEROSA DE ORALIDADE E APRENDIZAGEM

De acordo com o artigo publicado no Blog Rhema “Contação de Histórias: Uma Estratégia Poderosa de Oralidade e Aprendizagem, (2019)”, estamos vivendo uma era em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças; os livros estão sendo deixadas de lado, a história está sendo esquecida, tornando um desafio para o educador fazer com que as crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura.

Conforme apresentado no artigo CONTAÇÃO..., (2019), sabemos que a leitura e a escrita têm na educação uma função social, que contribui para a comunicação básica, e devem ser adquiridas desde cedo e de várias formas.

De acordo com o artigo CONTAÇÃO..., (2019) sabe-se que, na Antiguidade Greco-romana as notícias, lendas, histórias e poemas eram transmitidos ao público através de canções e não escritos em papel. Ao contador de histórias, que também era chamado de bardo, incumbia-se a missão de trazer e levar acontecimentos dos lugares desconhecidos aos povoados, vilarejos e reinos por onde passava, já que ele era um ser nômade. Nas narrativas realizadas por estes trovadores, era indispensável à audiência, as vozes que o corpo expressava através dos movimentos e a relação que o narrador cria-

va com o público.

Assim, os cidadãos reuniam-se perto de fogueiras, em baixo de árvores, para se envolverem com os 'causos' contados. Diante da reação do público, o menestrel recorria a fatos da memória ou a riqueza de sua imaginação 32 para agradar, surpreender ou apavorar aos seus ouvintes. Desta maneira, as mensagens eram repassadas para outras pessoas gerando novos saberes, de acordo com CONTAÇÃO..., (2019).

CONTAÇÃO..., (2019) afirma que estamos vivendo uma era em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças; as informações chegam pelos meios de comunicação ampliando os horizontes e os conhecimentos. Os livros estão sendo deixadas de lado, a história está sendo esquecida, tornando um desafio para o educador fazer com que as crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura.

Diante dessa realidade educativa, o artigo CONTAÇÃO..., (2019) afirma que a mesma se mostra fragmentada e que pouco favorece a aprendizagem, faz-se fundamental buscar novas alternativas metodológicas que possibilitem ao professor o desenvolvimento de habilidades e competências para trabalhar com a linguagem oral e, através dela, garantir o acesso dos seus alunos à cultura, como um bem universal a ser desfrutado e desencadeador da produção de novos conhecimentos.

CONTAÇÃO..., (2019) considera que a contação de história nas escolas era uma forma de distrair as crianças e hoje ela vem ressurgindo na figura do contador de histórias sendo um valioso auxílio na prática pedagógica. Desde aqueles tempos remotos e ainda hoje, a necessidade de exprimir os sentidos da vida, buscar explicações para nossas inquietações, transmitir valores de avós para netos têm sido a força que impulsiona o ato de contar, ouvir e recontar.

Sabemos que nem sempre "contar histórias infantis" nas escolas de ensino fundamental é uma prática estimulada e valorizada, entretanto muitos educadores ainda valorizam a contação de história, essa técnica e nada mais do que muito importante para a construção do imaginário da criança, além, de exercer também muitos outros estímulos importantes para a criança, por isso futuros professores podem revalorizar a contação de histórias, mostrando que isso é muito importante no desenvolvimento da criança. Com essa atividade, ela usa a sua imaginação, ou seja, cria seu próprio mundo, o "das fantasias", ressalta CONTAÇÃO..., (2019).

De acordo com CONTAÇÃO..., (2019), o professor pode alcançar muitos objetivos por meio dela, pois ler histórias para criança é uma atividade prazerosa, com a qual poderá fazê-la expressar suas próprias percepções de mundo.

É preciso tornar as crianças familiarizadas com os livros, orientando-as quanto ao manuseio e à sua conservação, já que com as histórias elas aprendem brincando a respeitar regras, se divertirem, seja através da imitação, socialização, interação ou dificuldade a ser superada, afirma CONTAÇÃO..., (2019).

Oferecer a elas a compreensão das palavras abstratas e utilizando a motivação, o envolvimento nos símbolos contidos nas obras literárias e a imaginação no sentido de seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar pelo livro, pela história, pela leitura para dessa maneira promover a aprendizagem, ressalta CONTAÇÃO..., (2019).

Conforme apresentado em CONTAÇÃO..., (2019), a leitura dever ser cultivada desde a primeira infância. É muito importante quando a mãe conta histórias para o seu filho ainda bebê, pois mesmo sem interagir ou entender, este vai se sentindo confortável e concentrado, até o momento ao qual passa a ter entendimento do contexto criando prazer e admiração pelas histórias.

CONTAÇÃO..., (2019) afirma que mesmo antes de aprender a ler, as crianças devem ser colocadas em contato com a literatura. Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, ao observar as rimas (num poema ou numa música), os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras. É o primeiro passo para se tornarem leitores Literários, percurso que vai se estender até o fim do Ensino Fundamental.

CONTAÇÃO..., (2019) considera que contar histórias para crianças deve ser um ato constante, não só porque executá-lo é o início da aprendizagem para ser leitor, mas para provocar a imaginação. Deve dar prazer a quem conta e ao ouvinte. Constitui fonte de prazer e encantamento pela vida.

No artigo CONTAÇÃO..., (2019) argumenta-se que é ouvindo histórias que se pode descobrir o mundo imenso de conflitos e soluções, que se podem sentir novas e diferentes emoções, conhecerem lugares novos, começar a formar opiniões, critérios, conceitos e novos valores. A história contada através da oralidade permite a interação entre contador e ouvintes, já que o corpo e a voz propiciam vivências comunitárias, perdidas na aceleração da vida moderna.

Muitos educadores ainda não descobriram o quanto as histórias podem ajudá-los. O principal objetivo de contar uma história é divertir, estimulando a imaginação, mas uma história bem contada pode aumentar o interesse pela aula ou permitir a autoidentificação, favorecendo a compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos, afirma CONTAÇÃO...,

(2019).

De acordo com o artigo CONTAÇÃO..., (2019) sabe-se que a leitura e a escrita têm na educação uma função social, enfatizada na comunicação entre as pessoas, e ambas devem ser adquiridas desde cedo e praticadas de várias formas.

Sendo assim, é importante que a criança tenha acesso a diferentes tipos de textos, onde ela construirá sua aprendizagem.

Conforme citado no artigo CONTAÇÃO..., (2019) até mesmo as crianças não alfabetizadas podem usufruir desta proposta, pois, inicialmente com a leitura de imagens, observação da direção de escrita estarão desenvolvendo habilidades na oralidade, interpretação e assim se apropriarão dos componentes para a aprendizagem da leitura e escrita.

3.1 BENEFÍCIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA APRENDIZAGEM

O artigo CONTAÇÃO..., (2019) apresenta alguns benefícios em relação à leitura, quando o mesmo é desenvolvido desde a primeira infância, conforme segue:

- Desenvolver a linguagem oral;
- Ler, ainda que de forma não convencional;
- Fazer com que eles percebam que são capazes de contar, interpretar e reescrever o que foi lido e trabalhado.
- Descrever cenários e personagens;
- Incentivar o trabalho em equipe.
- Identificar títulos de histórias conhecidas;
- Identificar personagens das histórias contadas, marcas temporais presentes, letras e palavras conhecidas presentes nos títulos das histórias e nomes de personagens.
- Sistematizar situações-problema, a partir de contos, para as crianças refletirem criando alternativas de acordo com seus pensamentos;
- Identificar soluções de conflitos presentes nos contos;
- Buscar no mundo da fantasia possíveis soluções para os problemas de seu mundo real.
- Desenvolver o senso crítico e a criatividade.
- Expressar-se por meio de desenhos, pinturas e colagens;
- Produzir textos, tendo o professor como “escriba” ajustando o falado ao escrito, refletindo sobre o sistema de escrita alfabético, adequando o aluno a norma culta.

3.2 Estímulos criados através da contação de histórias

O artigo CONTAÇÃO..., (2019) apresenta alguns estímulos desenvolvidos, desde a primeira infância, quando o hábito de leitura se torna um hábito no cotidiano da criança.

- Estratégias de leitura.
- Unidades fonológicas e apropriação da base alfabética.
- Registro de quantidades, situações-problemas envolvendo adição e subtração, gráficos e tabelas simples.
- Comparação de características e comportamentos entre os seres humanos envolvendo condições do ambiente.

3.3 DICAS DE ATIVIDADES

O artigo CONTAÇÃO..., (2019), oferece algumas dicas de atividades, para o desenvolvimento do comportamento leitor.

TEATRINHO - Escolher uma história por semana; caracterizando-se todos os dias, mesmo que de modo variado de acordo com o componente trabalhado Ex, português, matemática, ciências, história, direitos humanos, etc.; explorar ao máximo cada conto (ou texto escolhido).

Obs: a repetição ajudará no despertar das crianças, desde a aprendizagem científica à conscientização da moral da história. É muito importante a criatividade para o trabalho semanal, do contrário tornará enfadonho para as crianças.

Sacos, caixas e fantoches de meias, palitos e dedoches fazem muito sucesso no lúdico. Instigar, causar curiosidade é fundamental para o despertar dos meninos e meninas. Associar à contação o vídeo, assim farão paralelo da semelhança ou não da história contada.

Montar grupinhos de teatros, que sejam pessoas convidadas, como outros professores, alunos de séries maiores são bons atrativos. (é importante se tudo seja acordado anteriormente). É imprescindível a realização de atividades sobre a história escolhida, não importando o componente, desde que bem planejado pelo professor.

O SARAU - O sarau é uma boa dica para culminar as ações realizadas, com isso os pequenos seriam os protagonistas da festa. Dramatizariam, cantariam, recitariam, etc. Tudo de acordo com o trabalho realizado.

Obs - O professor participaria ativamente das apresentações. Isso causa impacto positivo para equipe de pequenos.

3.4 DICAS DE HISTÓRIAS INFANTIS

O artigo CONTAÇÃO..., (2019) sugere algumas dicas de literatura infantil, para as crianças da Educação Infantil.

- Rapunzel
- Chapeuzinho Vermelho.
- Branca de Neve e os sete anões.
- Os três porquinhos.
- João e o Pé de feijão.
- Pinóquio.
- João e Maria.
- Alice no país das maravilhas.
- E tantas outras mais.

De acordo com o artigo CONTAÇÃO..., (2019), sendo a escola um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, deve dar atenção à contação de histórias, pois ela contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo no educando. A respeito de seus benefícios são enormes na aprendizagem de conteúdos, na socialização, na comunicação, na criatividade e na disciplina.

O professor exerce papel fundamental nesta prática, e assim contribui para a aprendizagem e oralidade de seus alunos, de maneira lúdica e afetiva desenvolve os pequenos para um mundo não só de fantasias, mas também de realidades enquanto ser humano, ressalta CONTAÇÃO..., (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa bibliográfica apresentada nesse presente artigo, posso concluir que a Contação de Histórias é um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, desde pequena.

O hábito da leitura proporciona à criança possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens, que lhe favorecerão nas próximas etapas da vida, garantindo assim um excelente crescimento intelectual, perceptivo e criativo. A leitura promove situações onde o indivíduo é capaz de criar e recriar situações imaginárias e do próprio cotidiano, permitindo-o refletir de forma crítica e reflexiva ao que está sendo lido para ele.

A leitura, portanto, não pode ser um instrumento de "passa tempo", ou um momento para "esperar até a próxima atividade". A leitura deve ser um momento especial, onde leitor e ouvinte apreciam o esse momento de reflexão e apreciação.

Nesse sentido, faz-se necessário criar um ambiente único e agradável, na qual as crianças possam perceber que a hora de ouvir e contar histórias chegou, tornando esse momento especial e desejado por elas.

São nesses momentos, que o professor pode aproveitar para oferecer possibilidades significativas e singulares de leitura para as crianças, para que assim elas exercem ao direito de escolher os próprios livros para a leitura. Leituras compartilhas, onde a criança faz o papel do leitor, e leitura coletiva promovem o desenvolvimento da criatividade, autonomia, comportamento leitor e observador, uma vez que a criança se apropria leitura como sendo algo lúdico e significativo para sua aprendizagem.

Assim, contar histórias desde a Educação Infantil promove o desenvolvimento intelectual, afetivo, cognitivo, concentração, atenção e principalmente, promove o desenvolvimento de um cidadão crítico e reflexivo, capaz de ler, interpretar e argumentar de forma significativa, transformando assim o meio em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A importância de contar histórias na educação infantil. Instituto Dom Bosco, 2022. Disponível em:

A importância de contar histórias na educação infantil (dombosco.com.br). Acesso em 17 de Abril de 2023.

Contação de histórias: uma estratégia poderosa de oralidade e aprendizagem. BLOG Rhema Educação, 2019. Disponível em: CONTAÇAO DE HISTÓRIAS: UMA ESTRATÉGIA PODEROSA DE ORALIDADE E APRENDIZAGEM - Blog Rhema

Educação (rhemaeducacao.com.br). Acesso em 22 de Abril de 2023.

HAMZE, Amélia – O Momento de Contar Histórias. Revista ACB. Disponível em: O momento mágico de contar histórias - Educador Brasil Escola (uol.com.br). Acesso em 21 de Março de 2023.

Por que contar histórias ajuda na aprendizagem? BLOG LIV, 2021. Disponível em: Por que contar histórias ajuda na aprendizagem? - LIV

(inteligenciadevida.com.br). Acesso em 24 de Março de 2023.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA O ATENDIMENTO À CRIANÇA COM DISLEXIA

SUELI SILVE PEREIRA

RESUMO

O objetivo deste artigo é conhecer o processo histórico da dislexia bem como as formas de diagnosticá-la, verificando a importância da família e da escola no processo de integração do disléxico por comparação a outras localidades e outros tempos. A concepção de dislexia desta pesquisa ressoa a definição dada pelos autores, que estudam este distúrbio de aprendizagem tendo como principais: Fonseca (1999); Rodrigues (1999); Barbosa (2004). O tema a ser pesquisado, constitui-se na importância de verificação e observação dos alunos com dificuldade de aprendizagem, identificando e diagnosticando quando estas podem estar relacionadas a dislexia. Constata-se que, apesar de não serem considerados obrigatórios, tais distúrbios associados tendem a ser tomados como a causa dos problemas manifestados na leitura e na escrita. O enfoque deste trabalho de pesquisa está centrado na ocorrência dos distúrbios de aprendizagem associados à dislexia, algumas confusões são comuns em crianças principalmente em alfabetização quando começam, de forma mais sistemática, a interessar-se pela escrita e a tentar reproduzir a forma das letras, portanto nem toda dificuldade deve ser entendida como quadro de dislexia. Conclui-se, portanto, que A dislexia é um dos vários distúrbios de aprendizagem relacionado à leitura e à escrita que deve ser diagnosticado por uma equipe multidisciplinar. O disléxico precisa de acompanhamento no seu processo de aprendizagem.

Palavras chave: Dificuldade de aprendizagem – indisciplina – família – escola.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema teve como embasamento as problemáticas atuais vivenciadas na educação nas séries iniciais as quais são associadas à dislexia, objetivando maior conhecimento da problemática abordada.

O enfoque deste trabalho de pesquisa está centrado na ocorrência dos distúrbios de aprendizagem associados à dislexia.

A escolha do tema teve como embasamento as problemáticas atuais referente a indisciplina vivenciadas na educação no ensino fundamental as quais são associadas à dificuldade de aprendizagem por parte de muitos educandos. Objetivando maior conhecimento da problemática abordada para nos pesquisadores e para futuros leitores desta obra. Utilizou-se como principais os seguintes autores: Fonseca (1999). Rodrigues (1999), Barbosa (2004).

Observa-se que em nossas escolas existem um grande número de crianças e jovens que são rotuladas como crianças especiais e muito pouco se faz para detectar o foco desta peculiaridade que o torna especial a parceria escola, família e profissionais da saúde podem juntos detectar casos de dislexia e tratá-lo de forma a recuperar a criança no contexto social.

Os conteúdos abordados nesta pesquisa visam alertar para a importância de que a escola detecte o problema e busque ajuda nos demais seguimento, visto que bem orientado o disléxico poderá no futuro ser bem-sucedido como qualquer outra criança dita normal.

Conclui-se que as dificuldades de aprendizagem que englobam a dislexia do desenvolvimento não é algo novo, porém crescente. Esta é uma desordem na aprendizagem da leitura e/ou escrita com competência, que acomete indivíduos com inteligência dentro dos padrões de normalidade, sem deficiências sensoriais, isentas de comprometimento emocional significativo e com oportunidades educacionais adequadas. Percebe-se, portanto, que a família e os educadores têm um papel importantíssimo na superação destas dificuldades transformando crianças disléxicas em adultos bem-sucedidos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS ASSOCIADAS AO TRANSTORNO DA DISLEXIA

A história do reconhecimento da dislexia existe a mais de 130 anos e que os primeiros profissionais que ajudaram nesse reconhecimento foram os médicos oftalmologistas americanos que observaram que a dificuldade não estaria nos olhos, mas no funcionamento de áreas de linguagem no cérebro, entendendo assim, que não são os olhos que leem, mas o cérebro (ELLIS,1995).

[...] em 1983 foi fundada aqui no Brasil a Associação Brasileira de Dislexia, que tem como objetivo divulgar e tornar conhecida essa dificuldade de aprendizagem que muitas vezes é tratada como doença. Conseguir obter um diagnóstico de dislexia é um processo muito complexo, pois envolve muitos sintomas que são confundidos e diagnosticados de forma incorreta. A Associação trabalha de maneira preventiva, com estudos aprofundados, envolvendo vários profissionais que também se interessam pela descoberta e tratamento (FRANK, 2003 p. 09).

Conseguir entender e resolver os problemas de um cérebro disléxico tem sido o anseio de muitos pesquisadores e cientistas do mundo inteiro, pois a história é antiga com descobertas recentes e diárias. Portanto a História do reconhecimento da dislexia é um assunto inacabado (FRANK, 2003).

Percebe-se que através da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexa de se relacionar com o mundo que o cerca. O aprendizado da linguagem e escrita representam um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa (BIAGGIO, 1988).

Algumas pesquisas demonstram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muita complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança (VYGOTSKY, 1988, pág.116).

O aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular, não só possibilitam como orientam e estimulam processos de desenvolvimento que se inicia a partir do nascimento da criança. Como membros de um grupo, ela vivência um conjunto de experiência sobre conceitos, valores, ideias, objetos concretos e concepção de mundo. Desde muito pequena, através da interação com o meio físico e social, o indivíduo realiza uma série de aprendizados (VYGOTSKY (1988).

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, faz-se uma importante diferenciação entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças e aqueles elaborados na sala de aula adquiridos por meio de ensino sistemático que chamou conceitos científicos (VYGOTSKY, 1988).

Observa-se que se o meio ambiente não desafiar e estimular o intelecto do indivíduo, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não chegar à conquista estágios mais elevados de raciocínio. O pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do conjunto em que o indivíduo se insere que define seu ponto de chegada. Afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento que se dirigem as funções psicológicas que estão em vias de se completarem. A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe, ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos na linguagem (VYGOSTKY, 1988).

Para que o professor possa desempenhar com competência sua função é preciso que, além de melhores condições de trabalho, ele também seja escutado. Os professores têm ideias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles para assim desenvolverem atividades para conhecer melhor as limitações e dificuldades de aprendizagem. (VYGOSTKY, 1988).

A palavra dislexia é derivada do grego "dis" (dificuldade) e "lexia" (linguagem), sendo definida como uma falta de habilidade na linguagem que se reflete na leitura, contudo, ela não é causada por uma baixa de inteligência. A dislexia não é uma doença, é uma disfunção cerebral para o processamento da linguagem. Dislexia: É um dos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico de linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico (JOSÉ, COELHO 2004 p.12).

A criança disléxica se torna inibida diante dos colegas, pois não consegue decodificar os símbolos, geralmente a criança com dislexia precisa de passar pela ajuda de alguns profissionais para se obter um diagnóstico real do grau de dificuldade que a mesma possui. As crianças que são diagnosticadas e trabalhadas, elas podem aprender e sobre sair diante dos problemas de aprendizagem que surgem. A dislexia é refletida em uma vagarosa e errática decodificação e reconhecimento de palavras. A leitura lenta, trabalhosa e individual da palavra impede a habilidade da criança de compreender o que leu, mesmo que sua compreensão da língua falada seja adequada. Há muita dificuldade em transformar a soletração em som (JOSÉ, COELHO 2004).

Deficiência no processo fonológico, que são fortes indicadores de futuras dificuldades na leitura e escrita, pode ser identificada e 1ºsérie (são as chamadas crianças de risco, que tiveram uma história de atraso no desenvolvimento da fala, dificuldade em reconhecer rimas canções etc. Decodificação e estratégias de memórias pobres resultam em vocabulário pobre. Os mesmos sintomas vão permanecer na adolescência e na fase adulta (JOSÉ, COELHO 2004 p.15.)

A dislexia foi diagnosticada pela primeira vez em 1896, pelo neurologista inglês Pringle Morgan, que a chamou de cegueira verbal congênita e definiu-a como um transtorno de aprendizagem na leitura e na escrita (ZORZI, 1998).

A origem da dislexia, fundamenta-se no eixo corporal, na base psicomotora, e se desenvolve anteriormente à escrita. É de conhecimento de que a criança para aprender a ler necessita da consciência de seu eixo corporal, seu lado direito e esquerdo etc., e a criança disléxica não possui essa capacidade, o que a faz confundir eternamente direita e esquerda (BARBOSA (2004).

A dislexia é considerada um distúrbio específico da linguagem, que tem como característica principal a dificuldade de um aluno em decodificar ou compreender palavras. Para a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2011), o transtorno é uma insuficiência do processo fonoaudiológico e está incluída geralmente entre as dificuldades de leitura e aquisição da capacidade de escrever e soletrar, ou seja, podemos entendê-la como uma alteração de leitura. (ABD apud BARBOSA (2004).

Existem três tipos de dificuldades que definem a Dislexia: falha no estabelecimento da relação som, símbolo gráfico. No caso há uma provável disfunção da discriminação auditiva; falha na discriminação visual que acarretará as inversões, rotações e confusões das letras com grafia semelhante e associação das duas anteriores (RODRIGUES, 1999).

A Dislexia denominada de evolução tende a ser lentamente superada com o desenvolvimento da criança, pois encontra se relacionada à imaturidade neurológica, no qual a criança apresenta dificuldades de leitura, característico de início de aprendizagem. Diante desse quadro transitório existe um comprometimento na escrita, no qual é caracterizada por inversões de letras, inserção, omissões, alteração na ordem das letras, denominada de disortografia (FONSECA, 1999).

Geralmente as crianças Disléxicas apresentam a leitura lenta, fragmentada, com troca de fonemas, atrapalhando dessa forma a compreensão e interpretação de textos. Além disso, distorções que aparecem em suas escritas reforçam o diagnóstico. Comumente a criança é considerada disléxica quando todas essas dificuldades que apresentadas já deveriam ter sido superadas para a sua idade. (REIS, 2001).

Os disléxicos podem apresentar um isolamento social ou perturbações sócio emocionais. Os problemas de comportamento dos disléxicos podem estar associados ao distúrbio que os mesmos apresentam devido sua vida ser um tanto quanto complicada, na escola ou em casa, pois ele vive sobre pressão constante (FONSECA, 1999).

Existem diferentes formas de dislexia, os principais são três: a acústica que surge com a insuficiência para a diferenciação acústica dos fonemas e na análise bem como na síntese destes, proporcionando alterações de fonemas. Ao qual neste caso o aluno confunde os fonemas através de sua semelhança articulatória. O segundo tipo, visual, manifesta-se quando ocorre coordenação viso-espacial imprecisa e aparece quando o aluno confunde as letras de maior semelhança gráfica, o que faz com que na maioria das vezes os alunos sejam encaminhados a oftalmologistas. E por último, o tipo motriz, que aparece na dificuldade da criança em seu movimento ocular, ocorrendo uma limitação bastante caracterizada do campo visual que gera atrasos e falhas ao ler (RODRIGUES, 1999).

Uma das formas de dislexia é a disgrafia, que tem como característica principal, problemas com a linguagem escrita, o que para o aluno torna difícil a comunicação de ideias e conhecimentos (REIS, 2001).

A discalculia é uma forma de dislexia que está principalmente relacionada às crianças, é um tipo de transtorno evolutivo e não lesional. De acordo com Garcia (1998), não é um transtorno causado por problemas como deficiência mental, déficits visuais ou auditivos, nem por má escolarização. É, contudo, uma forma de dislexia tem como característica a dificuldade que a criança possui em qualquer uma das atividades aritméticas básicas, tais como quantificação e numeração ou o cálculo. Também, é causada através de uma disfunção nas áreas temporo-parietais e, é um transtorno que ocorre através de uma falha na rede por onde passam os impulsos nervosos. (REIS, 2001).

Relatam que quando uma criança não consegue escrever, apresentando uma dificuldade na sua aprendizagem de escrita, é preciso levar em consideração vários níveis de funcionamento como: coordenação visual motora, memória visual, leitura, soletração, sintaxe e capacidade de formular ideias. (HOUT, 2001, p. 229).

Inúmeras pesquisas apontam que o maior índice de fracasso escolar ocorre com crianças pobres. Em tais pesquisas, as explicações apontadas para o problema do fracasso escolar dizem respeito à condição econômica da família. "É sobretudo à família, às suas características culturais ou situação econômica, que predominantemente se atribui, em última instância, a responsabilidade pela presença ou ausência das précondições de aprendizagem na criança (HABIB, 2000).

Não é lícito estabelecer uma regra geral e inflexível atribuindo a todos os casos de problemas de aprendizagem um mesmo diagnóstico ou um enfoque generalizador. Nem sempre existem provas clínicas de que as causas para problemas de aprendizagem possam ser identificadas objetivamente. Muitas vezes as tentativas de se estabelecer diagnósticos para avaliar esses problemas

servem para encobrir incompetências pedagógicas (MORAES, 1997 p. 90).

Muitas vezes o diagnóstico pouco criterioso de hiperatividade, fobia escolar, etc, serve como atenuante para alguma comodidade ou incapacidade da escola para lidar com processos e métodos de aprendizagem. Não é segredo que muitas escolas estão longe de cumprir sua tarefa de educar, envolvidas que estão por ditames políticos demagógicos, ou técnicos utilitaristas. Percebe-se, com certa facilidade, que algo está muito errado e que, nem sempre, o erro é exatamente das crianças (MORAES, 1997).

Por isso, cada caso deve ser avaliado particularmente, incluindo na avaliação o entorno familiar e escolar. Se os problemas de aprendizagem estão presentes no ambiente escolar e ausentes nos outros lugares, o problema deve estar no ambiente de aprendizado e não em algum "distúrbio neurológico" misterioso e não-detectável. Às vezes, a própria escola, com todas as suas fontes de tensão e ansiedade, pode estar agravando ou causando as dificuldades na aprendizagem.

Muitas vezes os problemas de aprendizagem são reações compreensíveis de crianças neurologicamente normais, porém, obrigadas a adequar-se às condições adversas da sala de aula. Podemos ver na clínica diária, muitas crianças sensíveis e emocionalmente retraídas quem passam a apresentar problemas de aprendizagem depois de submetidas à alguma situação constrangedora não percebida pelos demais. Trata-se de uma situação corriqueira agindo sobre uma criança afetivamente diferenciada, que nem sempre a escola, incluindo a professora, orientadora, coordenadora e demais colegas de classe, percebem (REIS, 2001).

Normalmente as crianças que apresentam dificuldades específicas no início da escolarização, embora não tenham nenhum problema neuropsiquiátrico, provavelmente são aquelas que precisarão de maior atenção. São crianças que terão de desenvolver suas habilidades de apreensão daquilo que é ensinado. Portanto, cada uma delas precisa ser investigada e compreendida particularmente em suas dificuldades (HOUT, 2001).

À família cabe, para além de percepcionar que certamente algo não está bem, segundo alguns dos índices atrás referidos, ser o suporte afetivo da criança disléxica. É muito importante fomentar a autoestima, providenciar apoio especializado e estar em interação com a escola (LUCAYNSKI 2002).

[...] uma criança disléxica não o é por ter um coeficiente de inteligência inferior para a sua idade, pelo contrário, pode até tê-lo superior, contudo, a sua aprendizagem pode ser afetada por este fato, e posteriormente promover outro tipo de situações em termos psicológicos: depressão, agressividade e outros. É necessário ter expectativas corretas e providenciar o melhor apoio (LUCAYNSKI 2002 p. 32).

Durante a pesquisa estudei um texto de um aluno disléxico onde evidenciava que a família já sabia o que se passava com ele. A angústia deste menino devia ser muito grande. Ele queria muito, esforçava-se muito. Então porque é que não conseguia? A família de uma criança disléxica tem que ser muito paciente, estas crianças têm dificuldade em ser organizadas, em lembrarem-se das suas coisas, inclusive de pedidos ou ordens que lhes tenham sido dadas. Confundem horas e dias da semana (DROUET, 2000).

É necessário ser claro e verificar se o que lhes foi dito foi entendido. Não devem compará-la nunca com outras crianças da mesma idade, a criança reforça o seu conceito de incapacidade. Não é, contudo, aconselhável superproteger a criança pois isso tira-lhe também a iniciativa própria e a capacidade de ser autônoma (LUCAYNSKI 2002).

Como é evidente não existem receitas únicas e o bom senso é sempre um ingrediente fundamental. Acaba por ser desconcertante a lógica vigente, pois sabe-se que todos são diferentes, mas a diferença só se aceita na normalidade que também não se sabe muito bem o que é (HOUT, 2001).

Assim sendo é muito penoso para qualquer indivíduo que seja diferente criar o seu espaço e construir a sua realidade, que terá sempre que se adequar à realidade da dita normalidade. Têm por isso os professores um papel muito importante, pois estes, em conjunto com pedagogos, deverão diversificar mecanismos de entrada da informação. Deverão construir, utilizar suportes que permitam amenizar as dificuldades apresentadas pela criança disléxica (LUCAYNSKI 2002).

A dislexia tem múltiplas faces e não se manifesta, ou melhor, não é um transtorno idêntico em todos os indivíduos. Observa-se a dislexia visual, auditiva, mista, juntamente com a família, e um pouco dentro do que se ouve nas aulas, deve-se melhorar todos os fatores quer neurológicos, quer pessoais, que possam melhorar as funções de linguagem e consequentemente as funções de cognição, que por sua vez permitem o processo linguístico (REIS, 2001).

Uma vez mais, correndo o risco de repetir, que o bom senso é um ingrediente fundamental para relação e para o trabalho que se desenvolve, que aliado a um profundo conhecimento das áreas, neste caso dislexia, e a uma forte vontade, motivação e criatividade, fazem a diferença (LUCAYNSKI

2002).

É sempre muito difícil avaliar e agir de modo correto em função dos objetivos a que nos propõem e se de fato o nada fazer e o deixa andar são atitudes verdadeiramente irresponsáveis, ou seja, perceber a anomalia e não tomar as devidas providências e encaminhamento do aluno para os profissionais competentes para confirmar ou negar o diagnóstico prévio.

Muitos alunos são reprovados no sistema escolar e outros evadem por apresentarem dificuldades de aprendizagem. A linguagem é fundamental para o sucesso escolar, pois está presente em todas as disciplinas e todos os professores são potencialmente professores de linguagem, porque utilizam a língua materna no processo ensino-aprendizagem.

Dentre várias dificuldades de aprendizagem associadas ao insucesso da vida estudantil, a dislexia se destaca por estar relacionada à leitura e à escrita, que são fundamentais no processo de aprendizagem. A dislexia é um dos vários distúrbios de aprendizagem que merece estudos para que haja uma efetiva ação psicopedagógica com o objetivo de diminuir seus sintomas. A dislexia é um distúrbio de aprendizagem que envolve áreas básicas da linguagem, podendo tornar árduo esse processo, porém, com acompanhamento adequado, a criança pode redescobrir suas capacidades e o prazer de aprender (GONÇALVES, 2006).

COMO AJUDAR A SUPERAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A família e a escola têm um papel fundamental no processo de reeducação, pois são estes os meios privilegiados para reeducar o indivíduo disléxico, fornecer-lhe instrumentos diversos e alternativos na aquisição da linguagem, que tantos problemas acadêmicos e afetivos podem trazer ao indivíduo (LUCAYNSKI 2002).

À família cabe, para além de percepcionar que certamente algo não está bem, segundo alguns dos índices atrás referidos, ser o suporte afetivo da criança disléxica. É muito importante fomentar a autoestima, providenciar apoio especializado e estar em interação com a escola. Como já se referiu, uma criança disléxica não o é por ter um coeficiente de inteligência inferior para a sua idade, pelo contrário, pode até tê-lo superior, contudo, a sua aprendizagem pode ser afetada por este fato, e posteriormente promover outro tipo de situações em termos psicológicos: depressão, agressividade e outros. É necessário ter expectativas corretas e providenciar o melhor apoio (LUCAYNSKI 2002).

Há a necessidade de uma reflexão sociológica sobre os saberes escolares: uma reflexão sociológica sobre os saberes escolares deveria contribuir para dissolver uma certa percepção natural das coisas, de forma a promover um reconhecimento real dos conteúdos e dos modos de programação didática desses saberes. O campo escolar, para o autor, é composto de imperativos funcionais específicos, como conflitos e interesses que concernem ao controle do currículo e, também, na configuração do campo social, suas postulações ideológicas e culturais. Destaca a constituição da escola como trunfo social, político e simbólico. (FORQUIM. 1992, p.21)

É necessário ser claro e verificar se o que lhes foi dito foi entendido. Não devem compará-la nunca com outras crianças da mesma idade, a criança reforça o seu conceito de incapacidade. Não é, contudo, aconselhável superproteger a criança pois isso tira-lhe também a iniciativa própria e a capacidade de ser autônoma. Assim sendo é muito penoso para qualquer indivíduo que seja diferente criar o seu espaço e construir a sua realidade, que terá sempre que se adequar à realidade da dita normalidade. Têm por isso os professores um papel muito importante, pois estes, em conjunto com pedagogos, deverão diversificar mecanismos de entrada da informação. Deverão construir, utilizar suportes que permitam amenizar as dificuldades apresentadas pela criança disléxica (FARRELL, 2008 p. 72).

Sabe-se que a dislexia tem múltiplas faces e não se manifesta, ou melhor, não é um transtorno idêntico em todos os indivíduos. Observa-se a dislexia visual, auditiva, mista, juntamente com a família, e um pouco dentro do que se ouve nas aulas, deve-se melhorar todos os fatores quer neurológicos, quer pessoais, que possam melhorar as funções de linguagem e consequentemente as funções de cognição, que por sua vez permitem o processo linguístico. Uma vez mais, correndo o risco de repetir, que o bom senso é um ingrediente fundamental para relação e para o trabalho que se desenvolve, que aliado a um profundo conhecimento das áreas, neste caso dislexia, e a uma forte vontade, motivação e criatividade, fazem a diferença (LUCAYNSKI 2002).

É sempre muito difícil avaliar e agir de modo correto em função dos objetivos a que nos propõem e se de fato o nada fazer e o deixa andar são atitudes verdadeiramente irresponsáveis, ou seja, perceber a anomalia e não tomar as devidas providências e encaminhamento do aluno para os profissionais competentes para confirmar ou negar o diagnóstico prévio.).

Reforçando a ideia do ensinar com desejo de alcançar o resultado do aprender, Piaget deixa claro que:

Cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e consequentemente, de entender completamente (Piaget 1988 p.41).

De acordo com as abordagens de Reis (2001), por isso o trabalho a realizar é sempre preenchido de muitas incógnitas, mas acima de tudo de muito gosto e amor pela arte de ensinar a aprender (REIS 2001).

Uma das funções da escola e da família é fazer o aluno sentir que sempre está disposto a ajudá-lo. Reforçando a ideia de disponibilidade para qualquer dúvida; estabelecendo sempre de forma clara os critérios e objetivos dos trabalhos; verificando se o aluno compreendeu, se não existem dúvidas; trabalhando progressivamente a capacidade de atenção e concentração; premiar e elogiando o aluno por cada conquista feita; evitar a correção constante dos erros de escrita; ter em consideração que são alunos que necessitam de mais tempo, para se organizarem e realizarem as tarefas, possibilite-se esse tempo; reforçar a sua autoestima, não permitir que ninguém brinque com as suas dificuldades; elogiá-lo pelo êxito; não criar situações que o obrigue a tarefas que evidenciem as suas dificuldades e que reforcem a sua sensação de fracasso (FONSECA, 1995).

Agindo desta forma o aluno disléxico não se sentirá coagido e as possibilidades de aprendizagem serão maiores e mais consistentes, principalmente no que se refere à autoestima, pois este é um fator determinante até mesmo na vida de alunos normais e principalmente nos alunos que apresentam um quadro disléxico (REIS 2001).

CONCLUSÃO

Conclui-se que as dificuldades de aprendizagem que englobam a dislexia do desenvolvimento é uma desordem na aprendizagem da leitura e/ou escrita com competência, que acomete indivíduos com inteligência dentro dos padrões de normalidade, sem deficiências sensoriais, isentas de comprometimento emocional significativo e com oportunidades educacionais adequadas.

Percebe-se, portanto, que a família e os educadores tem um papel importantíssimo na superação destas dificuldades transformando crianças disléxicas em adultos bem sucedidos.

Por muito tempo e, de modo bastante insistente, temos sido levados a ver, nos erros e enganos que as crianças fazem ao escrever, indícios de distúrbios e patologias. Os espelhamentos de letras são um exemplo típico desta maneira, até mesmo parcial e distorcida, de compreender o que é a aprendizagem.

Observa-se que como adultos, fortemente contaminados com noções rígidas de "certo" e "errado": se a criança está agindo ou pensando da mesma forma que nós, então ela sabe, ela está certa, está aprendendo. Caso contrário, se ela assimila, ou entende uma situação de uma maneira distinta da nossa, que não está de acordo com nossas concepções e crenças, então ela está errada.

Não está aprendendo. E, se não está aprendendo, então deve ter dificuldades, problemas, e assim por diante.

Percebe-se que é através da linguagem que o homem se torna sociável, tendo capacidade para se inserir no mercado de trabalho e também em sua vida pessoal daí a importância de diagnosticar e trabalhar as crianças disléxicas para que nas suas vidas adultas possam ter uma vida normal sem que estejam predestinadas ao fracasso.

Entende-se também que outro fator de fundamental relevância é no que se refere ao papel da família e da escola, tanto no processo diagnóstico quanto no processo de desenvolvimento das crianças disléxicas, pois estes dois seguimentos são os mais próximos e, portanto, os que poderão dar mais resultados durante o tratamento. O auxílio de profissionais como: pediatras, psicólogos são importantes, porém, o peso maior deve se concentrar na família e na escola, visto que este acompanhamento é diário.

Espera-se que esta pesquisa ajude muitos familiares e profissionais que trabalham com crianças disléxicas e que estes entendam que a dislexia não é uma doença apenas uma forma diferente de assimilar e aprender conceitos linguísticos e que estas crianças não são menos inteligentes apenas são diferentes.

REFERÊNCIAS

BAUER, J. James. Dislexia: Ultrapassando as Barreiras do Preconceito. Trad. NICO, Maria Ângela Nogueira. Casa do Psicólogo, Livraria e editora Ltda. São Paulo, 1997.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Dificuldades com a aprendizagem: um olhar clínico. Curitiba,2004. Disponível em: www.psicopedagogia.pro.br. Acesso em 01 de setembro de 2015.

BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de Psicologia Escola. 5 ed.; Ed. Ática, 1998, Série educação.

BIAGGIO, A. M.B. Psicologia do Desenvolvimento. 18ª ed. Petrópolis 2005, editora Vozes, 1988.

BEE, H. A criança em desenvolvimento. 7ªed. Porto Alegre: Artmd, 2000.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. Distúrbios da aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. Distúrbio da aprendizagem. 4. ed.; Ed. Ática. São Paulo. 2001.

ELLIS, Andrew W. Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. 2. ed. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas,1995.

FARRELL, M. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas. Porto Alegre:

Artmed, 2008.

FERNANDEZ, Alicia. O saber em jogo. Porto Alegre: Artemed,2001.

FORQUIM, J. Saberes escolares, imperativos e dinâmicas sociais. Revista Teoria e Educação, n.5, 1992.

FRANK, Robert. A vida Secreta da Criança com dislexia. São Paulo: M.Books do Brasil Ltda, 2003.

FONSECA, Vitor. Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Âncora, 1999.

GONÇALVES. Áurea Maria Stavale. A criança disléxica e a clínica psicopedagógica.

2006.

HABIB, Michel. Bases neurológicas dos comportamentos. Lisboa: Climepsi, 2000.

HOUT, Anne Van, SESTIENNE, Françoise. Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento. 2ª ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

JOSÉ, E. A. & COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. 12ªed. São Paulo: Ática, 2004.

LAGGER, Kelly Cristina Fagundes. Dislexia e terapia comportamental cognitiva: uma Proposta de tratamento. Acesso em 01 de setembro de 2015.

LANHEZ, Maria Eugênia, NICO, Maria Ângela. Nem Sempre é o Que Parece. Como Enfrentar a Dislexia e os Fracassos Escolares. 2 ed.; Ed. Alegro. São Paulo. 2002.

LUCAYNSKI, Zeneida Bittencourt. Dislexia: você sabe o que é?. Curitiba: da autora, 2002.

MACHADO, Ângelo. Neuroanatomia funcional. Atheneu, 2ª ed, SP: 1998.

MORAIS, José. – A Arte de Ler: psicologia cognitiva da leitura. Lisboa: Cosmos, 1997.

OLIVEIRA, Rui de. Neurolinguística e o Aprendizado da Linguagem.1 ed.; Catanduva, SP: Ed. Respel, 2000.

OLIVEIRA, Silvia Suely Sillos. A importância do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem. Novembro/2006.

PIAGET, J.; KATZ, D.; INHELDER, B. & BUSEMANN, A Psicologia das idades do nascimento à morte. 8. ed., Lisboa: Manole, 1988.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

RODRIGUES, Norberto. Neurolinguística dos distúrbios da fala. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O LUGAR DE RESISTÊNCIA DO TEXTO NO ENSINO DE LEITURA

TALITA ZANATTA ALVES

RESUMO

O presente artigo propõe-se a problematizar os processos de ensino e aprendizagem de leitura, em escolas públicas em turmas do Ensino Fundamental em anos Finais. Com base na análise de experiências pedagógicas e materiais didáticos, da relação das professoras com o material didático e com as turmas, do funcionamento da escola, chegamos à hipótese que a literatura ainda é estudada, a partir de sua cronologia, é dizer, o foco é, sobretudo, não o texto literário, senão as singularidades de cada escola literária e o contexto em que se inserem. O artigo problematiza o ensino escolar do texto literário privilegiando seu viés histórico. A partir das reflexões apontadas por Razzini sobre a organização dos materiais didáticos ao longo do tempo no Ensino brasileiro discuto que embora hoje haja um debate, presente inclusive nos currículos de que o texto literário deve ser trabalhado a partir dos gêneros textuais, ainda há uma resistência a essa visão. Percebe-se em algumas práticas pedagógicas e materiais didáticos a insistência em privilegiar o contexto histórico-social em detrimento à literatura propriamente dita. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem, nas aulas de língua portuguesa, deixa de ter o texto como objeto principal e passar a focalizar acontecimentos históricos, descaracterizando a disciplina, seus objetivos, habilidades e objetos de ensino.

Palavras-chave: Leitura; Educação; Pedagogia; Escola Pública.

1 INTRODUÇÃO

A importância da leitura do texto literário na disciplina de Língua Portuguesa, na promoção do desenvolvimento do jovem estudante do Ensino Médio como cidadão, já é reconhecida em vários documentos oficiais do Ministério da Educação, os quais buscam estimular a formação de leitores ativos. Desse modo, entendemos que o professor precisa compactuar com essa formação, e promover, em suas aulas, um ambiente favorável ao questionamento e á interação entre alunos e saber.

A escola possui quatro murais, dois localizados no pátio, onde acontecem os intervalos, e um em cada corredor das salas de aula. Nestes murais, há diversos tipos de cartazes, desde convites a teatros, apresentações de dança, shows, bem como, cartazes informativos sobre a greve dos professores e as provas do Enem, da Fatec, e de outras instituições de ensino superior e técnico. Um dos murais do pátio é destinado ao trabalho dos alunos, no período em que ocorreu o estágio, neste mural, havia trabalhos do Ensino Fundamental II referentes ao dia das mães. Em todas as salas que estive, haviam atividades dos alunos coladas nas paredes, inclusive, conversando com as professoras acompanhadas, elas me disseram que ao saber que o trabalho ficará exposto em sala, os alunos se dedicam mais na hora de fazê-lo. Além dos textos circulando nos murais e paredes das salas de aula, durantes as classes, havia as atividades, os livros didáticos e a apostila do governo.

A biblioteca possuía um bom acervo de livros, com obras canónicas, e best sellers, como por exemplo, Jogos Vorazes. Fora do período de aula ou em aulas vagas, os alunos podem ficar lendo na biblioteca, além disso, é possível também, mediante um cadastro, emprestar livros. Foi interessante perceber, na consulta que fiz no caderno, onde são registrados os livros emprestados, que não havia nenhuma relação entre as obras escolhidas pelos alunos e as aulas que eles estavam tendo.

Neste registro, haviam livros como: O diário de Anne Frank, Biografia de Che Guevara, Jogos Vorazes e Harry Potter. Esta constatação revela que há um interesse, por parte de alguns alunos, em ler, porém não a leitura obrigatória, que corresponderia aos textos e obras trabalhados em sala, o que reflete a maneira como o texto literário foi trabalhado nas aulas acompanhadas, a qual será desenvolvida mais profundamente nos tópicos seguinte, e mais, enfaticamente, no ensaio final.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO

No total foram sessenta horas de estágio entre acompanhamento de aulas e observação da escola, destas horas, seis foram em classes da professora R., que dava apenas aulas de literatura, como já fora comentado. Na turma de primeiro ano em que estive com ela, o conteúdo das aulas foi Trovadorismo, tendo tido também discurso indireto livre e gênero dramático. R. passava textos na lousa, conceitualizando a escola literária Trovadorismo, partindo de um livro didático voltado para professores que possuía. Os alunos deveriam copiar o texto da aula e, ao fim da mesma, apresentá-lo copiado para ganharem visto, o qual daria pontos na média final ao fim do bimestre. Na primeira aula do primeiro ano, os textos da lousa dividiam-se entre explicações sobre Trovadorismo, discurso indireto livre e gêne-

ro dramático. Embora estes conteúdos estivessem na mesma aula, não havia nada que os ligasse, tampouco a fala da professora procurou esclarecer o motivo dessa junção de objetos didáticos. Não foi utilizado nenhum texto que exemplificasse a escola literária trovadoresca, o discurso indireto livre e o gênero dramático. A professora não se detinha muito na explicação, me confessou inclusive, que costuma escrever bastante na lousa, porque era a única medida que costuma funcionar para deixar os alunos quietos e que toada vez que ela se propõe a explicar aos alunos, eles conversavam muito, por isso, muitas vezes, preferia não explicar a matéria e apenas escrevê-la na lousa. Na aula seguinte a essa, na mesma turma do primeiro ano, a professora levou exercícios sobre o Trovadorismo, eram atividades que ela havia feito na faculdade, conforme me contou. Foram cerca de 20 exercícios ditados, juntamente às respostas, dos quais 10 seriam retirados para a prova. Após a aula, a professor disse para mim, que dessa maneira os alunos não poderiam reclamar que não sabiam o que estudar para a professora, pois ela já estava dando os exercícios que seriam cobrados, bastava apenas estudá-los.

Nas aulas com o terceiro ano, não foi muito diferente, embora o conteúdo fosse outro, vanguardas europeias e Modernismo brasileiro, a professora fez o mesmo movimento passou o conteúdo na lousa em uma aula e na outra passou vinte exercícios sobre o assunto, que também cairiam na prova. As questões relacionavamse a obras como, Policarpo Quaresma, Macunaíma e a alguns poemas de Manuel Bandeira, Oswald de Andrade e Mário de Andrade. No entanto os textos solicitados na atividade não foram lidos nenhuma vez em classe, tampouco foi solicitado aos alunos que lessem em casa. Eram obras, cujos nomes e autores estavam presentes nos textos passados na lousa com exceção da obra Policarpo Quaresma, que apareceu apenas nas perguntas, os alunos faziam pouca ou nenhuma ideia do que estavam escrevendo.

A maior dificuldade das aulas da professora C2 era sua sequência didática, algumas vezes, foi quase impossível conseguir verificar qual objeto didático estava sendo abordado em aula. Como comentado acima, C2 seguia o caderno do Estado de São Paulo, mesclando-o com atividades mais criativas e dinâmicas, como desenhar, fazer antologias poéticas, escrever e encenar uma peça de teatro. C2 comentou comigo que gostava bastante do caderno do Estado de São Paulo, chegou a dizer até “Ah é feito pela USP né?, Você sabia? Só pode ser bom”.

Ao todo, foram vistas treze aulas da professora C2, três no primeiro ano, e dez nas turmas de segundo ano. Na única aula vista no primeiro ano, a professora passou um texto que explicava sobre o gênero dramático, pois na próxima aula, os alunos começariam a escrever a peça de teatro sobre bullying a ser apresentada para escola no fim do bimestre. As turmas de segundo ano já estavam escrevendo as peças de teatro sobre bullying. A professora dividia as aulas da seguinte maneira, duas aulas eram para a escrita da peça e as outras três seguiam o programa do caderno do aluno do Estado de São Paulo. Nas aulas de escrita, a professora C2 levava os alunos para a sala de leitura da escola, a qual possuía alguns livros literários, trabalhos feitos pelos alunos e a disposição das carteiras era distinta, ao invés de serem enfileiradas, as carteiras organizavam-se de modo a formar pequenos círculos, no total havia cinco círculos com aproximadamente 8 alunos cada.

Como já fora dito, quando não se tratava de aulas de escrita, a professora C2 passava conteúdo do caderno do aluno do Estado de São Paulo. Nas aulas observadas, foram passadas atividades referentes à produção textual e interpretação do tipo de texto slogan (ANEXO 1). A professora conceituou o gênero slogan e pediu para que os exercícios da unidade fossem feitos, os quais seriam vistos naquela mesma aula, para valerem pontos na média final do bimestre. No fim da unidade, há um exercício que pede que os alunos criem seu próprio slogan, a professora pediu essa atividade como um trabalho à parte, que deveria ser entregue em uma folha de sulfite na semana seguinte. Os melhores trabalhos ficariam expostos na sala de aula. A professora C2 possuía uma boa relação com os alunos, em suas explicações, conseguia que alguns participassem e falassem em aula, ela buscava sempre que a aula fosse interativa, é dizer, que ela não fosse a única a falar. Não acreditava que um monólogo seu, daria conta de ensiná-los. A grande dificuldade de aprendizagem que se pode perceber, a partir das poucas aulas acompanhadas, é a falta de sequência didática. A professora, do gênero slogan, partia para a escrita da peça de teatro na aula seguinte, e depois voltaria a algum outro conteúdo do caderno do aluno do Estado de São Paulo, que também não se relacionaria aos conteúdos trabalhados até então. Antes de seguirmos, na descrição das atividades de estágio, é importante fazermos um breve comentário sobre o caderno do aluno fornecido pelo Estado de São Paulo, é possível perceber apenas com esta atividade passada, que este material não está totalmente alinhado às novas solicitações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda traz consigo exercícios de completar, mesmo quando falamos de séries avançadas, como é o caso do segundo ano do Ensino Médio. O ANEXO 1 foi retirado do caderno do professor, o qual traz as mesmas atividades que o caderno do aluno, porém com as respostas e orientações direcionadas à organização da aula. Em outras palavras, essa postura de “guia”, que possui os cadernos do Estado de São Paulo, revela um entendimento equi-

vocado do trabalho do professor, pois com as observações que faz tira do docente sua autonomia, dando diretrizes não só do objeto de ensino a ser passado, como também a forma como deve ser apresentado. Fez-se importante, esta breve análise, pois a professora C2 utiliza este caderno, julgando-o um bom material. Isso relaciona-se a outros problemas, como por exemplo, à dupla jornada de trabalho que a maioria dos professores está submetido, quando não tripla, à lotação de salas, ou seja, o professor possui pouco tempo para preparar suas aulas, levando-o a confiar no material oficial organizado pelo Estado.

Foram as aulas da professora C., em turmas de primeiro e terceiro ano do Ensino Médio, que acompanhei durante a maior parte do tempo. Devido aos dias que o estágio foi realizado e à divisão das aulas entre texto, literatura, redação e gramática, as aulas observadas foram, sobretudo, de literatura e texto. No que se refere à literatura, a professora estava passando o mesmo conteúdo nas turmas do primeiro e terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que, o terceiro ano do Ensino Médio estava passando por uma revisão dos dois últimos anos. Ainda sobre as aulas de literatura, a professora, nas duas séries, divida a sala em grupos, os quais cada um era responsável por apresentar uma escola literária distinta. A aula começava sempre com a exposição dos alunos, e a professora era a responsável por sintetizar os conceitos apresentados na lousa e também completar as informações trazidas pelos alunos. Antes de seguir adiante, é importante dizer que a professora C. possuía grande respeito por parte dos alunos, funcionários e direção, ela está em seu último ano de docência, pois se aposentará no fim de 2015.

O feito de começar as aulas com as exposições dos alunos, de fato aproximava-os do conteúdo, devido ao respeito e até mesmo o medo que tinham pela professora, a sala ficava em profundo silencio durantes as aulas da C., as exposições, tanto dos alunos como da professora, eram escutadas com atenção. Afirmar que os alunos ficavam em silêncio não é dizer que não participavam, senão o contrário foi, durante as aulas da professora C., que mais houve perguntas e contribuições dos alunos. Embora muito rígida, a professora C. deixava os alunos à vontade para falarem sobre o assunto estudado. Até os que pareciam mais tímidos costumam participar da aula. Eram também os alunos, os responsáveis por trazer o texto literário à aula, em outras palavras, nas aulas sobre Trovadorismo, o grupo responsável deveria trazer as cantigas líricas e satíricas, assim como nos demais períodos literários. Havia uma diferença entre o tratamento das séries, caso o primeiro ano esquecesse-se de comentar alguma característica que a professora julgasse importante e/ou não trouxesse o texto literário, C. era compreensiva e sempre tinha em mãos alguma obra literária correspondente à escola literária em foco, para que os alunos não ficassem sem saber do que exatamente se tratava o texto trovadoresco, ela dizia "O aluno tem que entrar em contato com o texto". No entanto, se o terceiro ano deixasse de comentar algo e/ou não trouxesse o texto literário, a professora dava uma bronca e não trazia a obra, dizia aos alunos para que se caso quisessem saber como seria um texto trovadoresco, eles deveriam pesquisar e trazer para a aula, sua justificativa para mim e para os alunos era que o terceiro ano já havia passado por esse assunto, tratava-se apenas de revisão. Além disso, eram mais velhos e se formariam, por isso era importante que eles fossem instigados a estudarem sozinhos e a buscarem corretamente o assunto proposto.

As aulas de Literatura da professora C. começavam sempre com as apresentações dos alunos, ela buscava conceitualizar as escolas literárias em conjunto com os alunos. Acompanhei apresentações do Trovadorismo, Humanismo e Classicismo, tanto no primeiro, como no terceiro ano do Ensino Médio. A professora, nas primeiras aulas sobre Trovadorismo, fazia questão de salientar que quando se fala em datas na literatura, trata-se, sobretudo, de um datamento didático, dito de outra maneira, quando afirmamos que determinado período começou em um ano específico, estamos sendo didáticos, pois como a literatura relaciona-se com aspectos sociais, tudo é processo, os inícios e fins não são fixos. Esta explicação era muito importante, pois a professora, em sua fala, tentava ao máximo fazê-los entender que a literatura não "surge do nada".

Como já dito, as aulas de Literatura baseavam-se no ensino dos períodos literários e seus respectivos textos. Mencionou-se também que cada classe começava com as apresentações dos alunos. As orientações da professora eram que o período histórico, as características, os principais autores e as principais obras fossem buscados e deveriam aparecer nas explicações. A todo o momento, a professora reiterava a importância do estudo da história para o entendimento da literatura, bem como, dava destaque às características, dizendo sempre: "O que o Enem vai cobrar de vocês? As características". Há outra fala bastante ilustrativa do trabalho desta professora, ela sempre anotava na lousa a síntese da apresentação dos alunos, muitas vezes eles disparavam a falar, ao que a professora dizia "Calma, a gente tem que definir, vamo definir esse período, tem que definir".

C. conseguia, ainda que fosse bastante rígida, criar um clima seguro para os alunos, eles não tinham medo de errar, não presenciei nenhuma vez, reações negativas em relação aos erros dos alunos, ao contrário, mesmo quando a resposta dada por eles não era a mais adequada, a professora fazia

sempre o esforço de aproveitar as falas dos alunos.

Durantes as correções, apareciam muitos dos termos colocados na lousa pela professora, por exemplo, em uma questão que pedia a interpretação de uma cantiga de amor, os alunos respondiam coisas como vassalagem amorosa, eu-líricomasculino, mulher inatingível, entre outras. Houve um episódio interessante em uma das turmas que faziam a correção, uma das características apontadas pela professora era o tom provençal das cantigas trovadorescas, uma aluna lendo a cantiga que havia no livro didático perguntou "Professora, onde está o tom provençal dessa cantiga? Eu queria achar no texto". Esta fala da aluna revela o quão distante o texto literário estava de ser o centro das atenções no ensino de literatura, tema que será aprofundado no capítulo anterior. As aulas enfatizavam o contexto histórico e social dos períodos literários, suas características, seus autores e obras principais, e quando chegava à análise do texto literário, a mesma tornava-se apenas um movimento de busca destes dados explicado. Em outras palavras, os alunos tentam enquadrar o texto literário, de acordo com as definições apresentadas.

Além dos exercícios, a professora pedia também que os alunos copiassem

os poemas que apareciam no livro didático no caderno, ela afirmava que "Copiar o texto literário ajuda na aprendizagem". Desta maneira, teriam o texto literário sempre em mãos, uma vez que, os livros didáticos, na maior parte do tempo, ficavam na escola. Em alguns casos, ela trazia o poema e passava na lousa para que os alunos copiassem.

Devido à professora C. dar classes também para as turmas do Ensino Fundamental II, passou Auto da barca do inferno e A farsa de Inês Pereira para os oitavos anos lerem e apresentarem uma peça de teatro. Estas turmas, agora, faziam o primeiro ano do Ensino Médio com a professora. Desse modo, quando chegaram às aulas de Humanismo e de Gil Vicente, os alunos já estavam familiarizados com o texto literário, não se tratava de um objeto desconhecido, como foi o caso das cantigas trovadorescas e dos poemas de Camões. Este conhecimento prévio possibilitou que a aula fosse mais aprofundada, pois os alunos tinham o conhecimento amplo dos textos literários e não fragmentado, como aparecia no livro didático e como seria, caso não tivessem trabalhado estas obras em anos anteriores. Essa proximidade possibilitou que os alunos conseguissem fazer paralelo entre a sociedade que aparece no texto vicentino e a atual.

A maior parte das aulas que acompanhei da professora C. foi de literatura, no entanto houve também aulas de redação, texto e gramática. Observei apenas uma aula de redação, a qual ocorreu em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. A professora levou exemplares da revista Guia do Estudante, na qual, havia uma redação do ENEM de nota 1000. A professora leu o texto com os alunos, e a partir dele passou a apresentar o que seria a introdução, o desenvolvimento e a propostas de intervenção solicitada em toda prova do ENEM. A professora deixou claro que aquele texto havia sido feito por um aluno como eles, ela afirmava para a sala "Todos os alunos são capazes de fazer uma redação". Após a exposição das características do texto dissertativo, a professora explicou sobre a prova do ENEM e os programas Fies, Prouni, Sisu e sobre as cotas. Este momento da aula gerou muitas perguntas, pois pela reação dos alunos, aquela parecia a primeira vez que escutavam sobre os meios de ingresso em uma universidade.

As aulas de gramáticas observadas com a professora C. ocorreram nos terceiros anos, o conteúdo foi advérbios. A professora passava a definição na lousa, explicava e passava exercícios. C. fazia questão de dizer, a todo o momento de sua explicação, que aquilo os ajudaria muito na hora de fazer uma redação, pois ela percebia que os alunos erravam muito na coesão, e os advérbios seriam uma ferramenta de auxiliar a ligação de ideias em um texto.

Por fim, as aulas de texto referem-se a aulas destinadas ao ensino dos distintos gêneros literários, as quais observei apenas nas turmas de primeiro ano. A professora C. começou expondo a divisão aristotélica de gêneros: Lírico, Dramático e Epopeia. Deste ponto, expunha as características de cada tipo textual. O interessante foi que nos gêneros lírico e dramático, a professora exemplificava com os textos que estavam sendo estudados nos dias destinados à literatura, é dizer, a professora, ainda que fragmentasse a disciplina Língua Portuguesa, apresentava as partes como forma de um todo, as quais relacionavam-se entre si e uma era indispensável e complementar a outra.

2.2 LEITURA NA ESCOLA

A partir dos dados descritos anteriormente, propomos nesta seção uma análise centrada nos gestos didáticos das professoras C. e R., no que diz respeito ao ensino de Literatura passando pelo texto literário.

É fundamental, antes de adentramos no universo de cada professora, fazermos uma breve análise do livro didático utilizado pelas escolas do Estado de São

Paulo, o Língua Portuguesa: linguagem e interação, de Faraco, Moura e Maruxo Jr. Este manual didático é fruto de um antigo debate da educação brasileira, sobretudo no que tange o ensino de Língua Portu-

guesa. A partir dos anos oitenta, o ensino de Língua Portuguesa entrou em um processo, onde aos poucos foi deixando de ser visto como um material a ser decodificado, à medida que passava a ser entendido como um sistema suscetível a questionamentos. O saber foi configurando-se, nesta passagem, como algo mutável, passível de críticas e interpretação, trata-se, agora, de um objeto que pode modificar-se. Desse modo, o livro didático adotado pelo Estado de São Paulo atende às novas exigências e rompe com a tradição que trazia o texto literário, sob um viés histórico, como nos conta Paula Gregorio Razzini, quando descreve a organização dos materiais didáticos do final do século XIX:

Os trinta itens da 'Literatura Nacional' compunham uma história da literatura portuguesa e brasileira, centrada nos autores, ora divididos por gêneros literários (poetas líricos, didáticos, épicos; oradores; historiadores; etc.), ora dispostos por tendência ou escola literária (escola petrarquista, gongorista, etc.), obedecendo sempre uma ordem cronológica, uma vez que o ponto de partida desta história passou a ser a 'Origem da língua portuguesa'". (RAZZINI: 52, 2000)

No entanto, nenhuma das duas professoras trabalhava a fundo o novo material, pelo contrário, não lhes agradava a maneira como a literatura era trabalha neste livro. O livro didático anterior ainda organizava-se, segundo as escolas literárias, conforme pude ver em alguns exemplares que ainda estavam na escola. Com isso, percebe-se a complexidade que vai estabelecendo-se no conjunto da disciplina de Língua Portuguesa. As mudanças nos documentos oficiais e até mesmo nos materiais didáticos fornecidos pelo Estado não garantem uma transformação efetiva do conjunto de saberes. Por essa razão, mas não somente, fica evidente a necessidade do Estado em responsabilizar-se pela formação destes professores, uma vez que vão ensinar em sala de aula, conforme aprenderam em seus cursos de licenciatura. A historiarização da literatura trata-se de uma prática muito comum, seja no Ensino Básico ou na Graduação, conforme discorre Cereja (2005, p.89):

Ensinar literatura brasileira e literatura portuguesa, com base na descrição de seus estilos de época, de suas gerações, autores e obras mais importantes tornou-se um expediente tão comum nas escolas, que para muitos professores é praticamente impossível imaginar uma prática de ensino diferente dessa.

O ensino de Literatura subordinado à historiarização da literatura entende

o objeto literário como algo a ser decodificado, logo para ensiná-lo o professor precisaria dispor o aluno de suportes que possibilitem a decodificação. Além disso, acreditar no texto literário desta maneira, torna-o um objeto unívoco, ou seja, a literariedade possuiria um único caminho, o qual é mantido pelo professor, logo, o aluno nunca seria capaz, de chegar a totalidade do texto literário. Dessa forma, cria-se uma distância entre leitor e texto prejudicial ao ensino de literatura. O texto literário sob este viés estaria ligado a uma concepção essencialista da literatura

As aulas da professora C., ainda que apresentassem uma Literatura ligada à tradição historicista. Em sua prática docente, o ensino de Literatura configurava-se mais ligado a uma concepção sociointeracionista de literatura. Conforme define Schneuwly, o objeto de ensino é presentificado em sala de aula por meio de instrumentos mobilizados pelo professor. Nas aulas ministradas nas turmas de primeiro ano e terceiro ano do Ensino Médio, a professora C. para presentificar o objeto de ensino Trovadorismo, utilizou-se do método de apresentação oral, e a uma só vez pôde aproximar leitor e texto e regular esta relação, utilizando também a exposição na lousa. Em outras palavras, propor que os alunos apresentem o período literário, força-os a entrar em contato com os textos correspondentes a essa época, além de permitir que a professora avalie como se deu a interpretação destes textos.

Claro é, que a apresentação como meio de fazer os alunos pesquisarem e entrarem em contato com o objeto de ensino poderia falhar. E de fato, verificou-se um alto grau de complexidade para análise destas apresentações. Houve grupos que não trouxeram nenhum texto literário correspondente à escola literária que estavam apresentando, pois identificaram o estudo literário de modo decodificador, o qual necessitaria mais de um panorama histórico e um apanhado de características, do que da interpretação textual. Muitos alunos conseguiam explicar muito bem as características de dado período literário, datas históricas, biografias de autores, mas quando a professora os indagava sobre a obra literária, eles não sabiam o que responder, a transposição entre estes conhecimentos apresentados e o texto não foi realizada em muitos casos.

Dessa forma, a literatura, ao tornar-se inatingível ganha um status elevado, melhor dizendo, essa abordagem da professora consolida a literatura em um lugar, onde poucos privilegiados têm acesso. Ao não apresentar o texto literário aos alunos, a professora priva-os do direito à literatura, e mais, mantém o saber literário como uma diferenciação social. Antes de voltarmos às práticas pedagógicas da professora C., faz-se crucial refletir acerca da formação da professora R., a qual passava aos alunos perguntas que tivera na faculdade. Em outros términos, no seu movimento reflexivo de pensar a melhor maneira para presentificar o objeto de saber, utilizou-se das ferramentas que foram usadas com ela. No entanto, era necessário que os

ajustes de tempo e lugar fossem feitos, pois não se tratava de uma aula de ensino superior, e havia também um espaço temporal de mais de 30 anos. Com isso, voltamos às afirmações iniciais, o Estado como força reguladora do ensino público deveria prever estas situações e mediá-las, pois, diante de uma gama tão grande de conteúdo, a professora, no afã de passá-lo por completo, poupa o texto literário e, assim o processo de aprendizagem, cobrando do aluno apenas que decore as perguntas e suas respectivas respostas. Tendo em conta também, que a professora R. objetivava o acesso dos alunos à universidade, o que a motivava a ampliar o seu conteúdo programático, em termos de quantidade de informação em torno das obras e da literatura, mas que, no entanto, resultava em um processo de aprendizagem monótono e ineficaz. Por essa razão, é importante que o docente perceba que a qualidade do ensino, não prevê a quantidade de informações. Dito de outra maneira, mais valeria que os alunos fossem postos em contato com o texto literário, do que buscar apresentar a eles todos os autores e obras de determinado período literário.

Existe uma prejudicial generalização no ensino de Literatura que dissocia a relação literatura-leitura. Exige-se do aluno do Ensino Médio somente a capacidade de memorizar nomes de escritores, obras e datas que marcariam períodos literários, bem como, suas características – tarefa que não estimula o contato do aluno com o texto.

O professor da disciplina Língua Portuguesa, precisa ter claro que o objeto a ser ensinado, nas aulas de Literatura, é o texto literário, dado que não existe Literatura sem texto. No processo de escolarização da obra literária e de presentificação do objeto literário, o docente, como aponta Soares, 2003, "deve conduzir o aluno à análise do texto e à explicitação de sua compreensão e interpretação". É preciso ter cuidado ainda, que as atividades de regulação não se tornem, como outra vez destaca Soares, "mera localização de informações no texto", conforme aconteceu em algumas aulas da professora C.

A não utilização do texto literário como elemento central e fundador do estudo de Literatura impede esta apropriação. Outra vez, o direito à literatura é cerceado, pois as mediações entre leitor e texto são tantas, que o mesmo passa a ocupar um lugar inacessível para os alunos. Durante as aulas da professora C., o texto literário ocupou espaços diversos, por exemplo, no caso das obras de Gil Vicente Auto da barca do inferno e Farsa de Inês Pereira, a professora fez a leitura, em sala, com alguns alunos. Além de se tratar de uma obra já conhecida pelos estudantes que a tiveram em séries anteriores. A aula, dessa forma, tratou de fornecer mais subsídios para a compreensão destes textos, possibilitando que os alunos fizessem suas próprias interpretações, a partir da leitura. Claro que, isso não aconteceu de forma homogênea em todas as turmas e com todos os alunos de uma mesma turma. Mas a diferença da dinâmica da sala de aula tornou-se outra, quando o texto foi trabalhado como o cerne da classe.

A escolarização da Literatura movimenta-se entre as concepções imanentista e comunicativa, não somente nas aulas da professora C., como também e, sobretudo no contexto geral que temos da educação pública brasileira. Não podemos deixar de salientar que, em muitos momentos uma abordagem essencialista da literatura torna-se mais eficaz que um ensino interacionista, dado que tudo depende de como o texto será manuseado durante as aulas e se será manuseado. A professora C., mesmo em seu enfoque historicista da literatura logra possibilitar uma autonomia de seus alunos-leitores, quando traz para o centro de sua prática pedagógica o texto literário, sem pedir ao aluno que o enquadre em características fixas. Embora, isso tenha ocorrido poucas vezes durante a aula, como já foi dito, o feito de apenas gerar uma autorreflexão nos alunos em seus métodos de busca sobre as escolas literárias e a utilização ou não dos textos já promove um processo emancipatório nos leitores em formação, ainda que possa ser pequeno.

Por isso, hoje, podemos dizer que o texto literário ocupa um lugar de resistência no ensino de Literatura nas escolas públicas, mas não somente. Da mesma forma, podemos observar por meio dos novos livros didáticos e dos documentos oficiais do Ministério da Educação que já há algum tempo existe uma preocupação latente com este tema e que há um forte movimento em deslocar o texto literário par ao centro das aulas de Literatura.

3. Considerações finais

O ensino de Literatura, nas escolas, deve desenvolver a capacidade do texto literário e a sua força social em contribuir para a compreensão dos alunos de si mesmos, de sua comunidade, do espaço e tempo, em que vivem, a partir de obras que possibilitem o debate e a problematização de temas que lhe dizem respeito.

As críticas direcionadas ao ensino historicista de Literatura feitas no presente artigo é antes um cuidado em pôr em foco o texto literário, do que uma crítica em relação à história-literatura. É imprescindível que se o ensino se literatura tenha como foco o texto, para isso pode lançar mão da historiografia da literatura, mas essa não pode ser o foco e tomar o lugar da obra literária. Dessa forma o professor de Língua Portuguesa conseguirá formar leitores autônomos e democratizar a leitura e o acesso à literatura.

REFERÊNCIAS

CEREJA, William Roberto. Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese de doutorado. Campinas: IEL/ Unicamp, 2000. Cap II (p.35-112)

SCHNEUWL, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Maria B. Brandão & Maria Zélia Versiani Machado. (orgs.). A escolarização da leitura literária - o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A AFETIVIDADE JUNTO AOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

TÁTILA LÚCIA PAVANELLI DE SANTANA PEREIRA

RESUMO:

As relações afetivas que são construídas no processo educativo entre crianças e professores impactam beneficamente na potencialização das aprendizagens. Sobre o aumento do número de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a cada ano que passa fica maior, e a pouca formação específica que os professores têm em relação ao assunto, é importante que existam mais pesquisas nessa área e que sejam compartilhadas principalmente nas escolas. Assim, o presente artigo traz como objetivo geral questões que envolvem o TEA; e como objetivos específicos, a afetividade construída nas relações entre professor e criança como elemento fundamental para a construção das interações sociais e facilitador para a aquisição de aprendizagens das crianças. A metodologia escolhida foi a qualitativa e os resultados indicaram que a afetividade é essencial para promover a inclusão e a socialização da criança com TEA.

PALAVRAS-CHAVE:Educação Especial; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão.

ABSTRACT:

The affective relationships that are built in the educational process between children and teachers have a beneficial impact on enhancing learning. Regarding the increase in the number of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), with each passing year it gets bigger, and the little specific training that teachers have in relation to the subject, it is important that there is more research in this area and that it is shared mainly in schools. Thus, this article has as its general objective issues involving ASD; and as specific objectives, the affection built in the relationships between teacher and child as a fundamental element for the construction of social interactions and a facilitator for children's acquisition of learning. The methodology chosen was qualitative and the results indicated that affection is essential to promote the inclusion and socialization of children with ASD.

KEYWORDS: Special Education; Autism Spectrum Disorder; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Pensando inicialmente na formação de professores é essencial para qualificar as práticas pedagógicas, a reflexão sobre as relações afetivas no ambiente escolar que podem trazer benefícios para as crianças com TEA, em especial

O ambiente planejado e organizado, de forma harmoniosa e agradável, nos espaços escolares são elementos facilitadores da aprendizagem e quando as crianças exploram os contextos destes espaços a construção das relações interpessoais de afetividade potencializam tanto o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

Como problemática, tem-se que a falta de formação na área em específico, dificulta por vezes o trabalho com os estudantes com deficiência, em especial, com TEA. O trabalho desenvolvido acaba não servindo a contento e por esse motivo é preciso quebrar os paradigmas relacionados a essa questão.

Assim, como justificativa, tem-se as contribuições geradas pela discussão no tocante a formação de professores, no aprofundamento do estudo sobre as aprendizagens das crianças com TEA e da afetividade como elemento potencializador do desenvolvimento de interações sociais e como isso tem impactado nos avanços das aprendizagens no contexto escolar.

O presente artigo traz como objetivo geral questões que envolvem o TEA; e como objetivos específicos, a afetividade construída nas relações entre professor e criança como elemento fundamental para a construção das interações sociais e facilitador para a aquisição de aprendizagens das crianças.

DESENVOLVIMENTO

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecido popularmente como Autismo é definido por um transtorno do comportamento que envolve o comprometimento do desenvolvimento motor, neurológico e psicológico, dificultando os processos cognitivos, a linguagem e a interação social do indivíduo (LOPEZ-PISON et al., 2014).

O vocábulo “autismo” foi utilizado pela primeira vez no ano de 1911, a partir das pesquisas de Bleuler, que o entendia como uma característica da esquizofrenia. No ano de 1943, Kanner estudou e o termo passou a apresentar uma definição clínica específica:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução.

Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Em 1944, Asperger publicou as pesquisas: "Autistic psychopathy in childhood" e "Autism and Asperger Syndrome", baseados em pacientes que apresentavam características mais amplas que as observadas por Kanner, incluindo casos que envolviam comprometimento orgânico.

Ao longo do tempo, surgiram novos conceitos e termos que relacionavam psicose e esquizofrenia utilizados por Kanner e Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) pela psicologia e Transtorno global de desenvolvimento (TGD), pela psiquiatria.

Asperger chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos ausentes de significado e caracterizados por estereotipias, da fala sem erros gramaticais, consideradas monótonas e a forma considerada na época, inapropriada de aproximação das pessoas. Em alguns casos, o pesquisador percebeu a ausência de contato visual e de problemas na interação social entre portadores do transtorno em suas relações familiares (BOSA e BAPTISTA, 2002).

Recentemente, a área da Neurociência classifica o autismo como uma patologia neurológica chamada de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste caso, inclui-se o autismo propriamente dito, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

Ainda, existem outras definições para a questão:

> É um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma origem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central, especialmente, estruturas como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico. [...] é caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição, com retardo mental em 70% dos casos e convulsões em 30% deles. O diagnóstico é clínico, feito pela observação do comportamento (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 133).

> O transtorno está relacionado a uma série de características com diferentes níveis de severidade e ligação com outros tipos de transtornos fazendo com que cada um apresente desafios diferentes para a família, os profissionais clínicos e os educadores.

No Brasil, apesar da carência de estudos epidemiológicos para 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 o aumento da prevalência do transtorno estão relacionadas a diferentes aspectos como as alterações nos critérios de diagnóstico, um maior reconhecimento por parte da família e da sociedade a respeito da ocorrência e das manifestações clínicas, além do aumento de serviços voltados para o transtorno (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

O aumento de diagnósticos mobilizou diferentes pesquisas a fim de obter respostas às possíveis causas e até mesmo uma possível cura para o TEA, porém, sem respostas conclusivas. O que se tem percebido na sociedade atual é o crescente reconhecimento sobre a importância dos métodos de intervenção precoce e o início do processo de socialização, em especial, no ambiente escolar.

Os problemas enfrentados no cotidiano pelas crianças com TEA muitas vezes passam desapercebidas. As barreiras envolvem desde o diagnóstico até os estágios de adaptação e desenvolvimento no ambiente escolar. O apoio durante e após o diagnóstico deve envolver a família e a escola; o professor, como mediador deve estar preparado para receber o estudante com o transtorno (GRANDIN e PANEK, 2015).

O professor precisa se preparar também para solucionar os possíveis conflitos que venham a surgir durante o processo de ensino e aprendizagem. A forma como o professor desenvolve a dinâmica das aulas refletem nas relações da criança com o conhecimento e com os outros colegas (TARDIF, 2011).

Wallon (2017), entende a importância de o professor trabalhar de forma diferenciada, desenvolvendo a afetividade, uma vez que as emoções contagiam, influenciando o comportamento da criança e consequentemente a dinâmica das aulas.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

Existem duas situações relacionadas a constituição da aprendizagem: a inteligência e a afetividade. A primeira, relacionada a sensibilidade externa e a forma de sentir o mundo ao seu redor; e a segunda, à sensibilidade interna, voltada para o mundo social e a construção do indivíduo enquanto pessoa (WALLON, 2017).

Quanto ao conceito de afetividade, tem-se: "capacidade, disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo

e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis" (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.17).

Pereira (2016), relata que para Wallon a criança apresenta diferentes estágios de desenvolvimento que estão relacionados com o funcionamento do organismo, e como consequência das interações sociais. Cada estágio é vivenciado conforme a integração entre o corpo e o meio social. Ou seja

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1954, p. 288).

Wallon pesquisou sobre a psique humana relacionando sua origem e as decorrentes transformações ao longo do tempo, dentro dos aspectos cognitivo, afetivo e motor. Ao estudar a infância, optou por não considerar as experiências da fase adulta, uma vez que o indivíduo se desenvolve a partir da interação com outras pessoas e com o meio, onde cada interação ocorre de acordo com a vivência experenciada.

Trazendo essa questão para a Educação, a construção da relação da afetividade entre professor e criança, baseado no respeito e na escuta sensível é o elemento que o professor precisa para que as ações propostas baseadas nos estudos potencializem as aprendizagens das crianças:

Quando se articula afetividade na relação professor-aluno acredita-se que uma boa inter-relação pode possibilitar um processo de ensino e aprendizagem ricos, lembrando que a afetividade interfere no desenvolvimento pessoal do indivíduo dependendo também da cultura o qual está inserido (VEZARO e SOUZA, 2011, p. 233).

AINDA:

A formação docente, vista como um processo de atribuição de sentido

"ao que se faz", "como se faz", "para que se faz" determinadas intervenções é um movimento contínuo de busca e "re-criação" dos elementos centrais que constituem o sujeito-educador: com responsabilidade, envolvimento, autonomia e compromisso qualificase, dá-se uma forma, cria-se uma imagem como profissional da educação. (PROENÇA, 2018, p.36)

Sem o estudo com bases científicas a sociedade, incluindo os profissionais da educação, torna-se leiga e acaba promovendo a cultura do juízo de valor, fazendo julgamentos baseados em falas do senso comum que crianças autistas não desenvolvem afetividade, preconceitos, valores morais ou ainda costumes e tradições culturais.

As interações grupais promotoras de experiências de aprendizagens são valorizadas na Teoria de Wallon (1954), que defende que a relação afetiva de professor e estudante causam impactos positivos no processo formativo por ser elemento intrínseco do processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Para que a evolução infantil ocorra é preciso além do desenvolvimento da capacidade intelectual, o aspecto social, o que permite desenvolver diferentes potencialidades. A falta de afetividade pode resultar em diferentes transtornos, deixando o futuro adulto mais propenso para desenvolver depressão, medos e ansiedade.

Sendo assim, a afetividade deve estar presente em todas as fases do desenvolvimento da criança, aprendendo por exemplo, através do carinho, da amabilidade, do conforto, do incentivo, do encorajamento, da escuta, dentre outras questões que Wallon considera como essenciais para que a criança cresça com maturidade, o que pode nos remeter as crianças com TEA, uma vez que precisam ser compreendidas em sua essência, o que favorecerá para o desenvolvimento das mesmas (PEREIRA, 2016).

Carl Rogers foi outro pesquisador que trouxe contribuições importantes para a Educação, a partir de uma pedagogia centrada no estudante. Nessa perspectiva, a expectativa voltou-se para o desenvolvimento integral da criança e não somente o cognitivo. Esse tipo de proposta pode ser aplicado também na Educação Especial, pensando na inclusão do estudante com deficiência (AMATTO e ALVES, 2016).

As concepções relacionadas a esse pesquisador envolvem salas de aula equitativas, assim como a necessidade de adequação e do desenvolvimento da autonomia. Existe também a busca pela construção de ambientes de aprendizagem mais adequados a todas as crianças, trazendo mais uma vez a concepção de inclusão.

Desta forma, a afetividade deve estar presente desde a Educação Infantil possibilitando a aprendizagem ao construir relações concretas com as crianças, auxiliando a diagnosticar a diversidade individual e coletiva, o que promoverá um trabalho mais promissor (CARDOSO, 2019).

A afetividade deve fazer parte do contexto cotidiano, em especial na sala de aula, onde o estudante observará e aprenderá valores e atitudes como dedicação, paciência, amizade, companheirismo, dentre outros.

As atividades planejadas para serem desenvolvidas junto as crianças, devem estar alinhadas com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, pois, a afetividade influencia o desenvolvimento e a aprendizagem. A forma como o professor desenvolve os conteúdos, pode afetar a criança de maneira particular. Por esse motivo, as práticas devem estar baseadas em aulas lúdicas, dinâmicas e participativas, com base em atividades que utilizem a imaginação e espontaneidade das crianças (PIAGET, 1970).

Neste caso, a afetividade como elemento fundamental para a aprendizagem da criança com TEA é de suma importância uma vez que é preciso exercitar a tolerância, a paciência, a amizade e a confiança, para que essa criança se sinta amparada e acolhida, tanto pelo professor quanto pelos colegas.

Relacionando essa questão a teoria de Wallon: "Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa", voltada para a psicogenética, com os conceitos do TEA, para que o professor consiga trabalhar de forma eficaz com a criança é preciso considerá-la em sua totalidade, como postulado na teoria.

A Educação Especial deve pensar na constituição de ambientes educacionais inclusivos, e em diferentes formas de desenvolver a criança. Por esse motivo, é importante considerar as ideias de Wallon e Rogers tanto na concepção integral da infância, como também no desenvolvimento da afetividade e confiança junto a essa criança para que ela possa se desenvolver socialmente e afetivamente.

Sobre as ideias de Rogers para o desenvolvimento integral da criança é preciso trabalhar a afetividade, a sensibilização e a motivação como fatores essenciais para a construção do conhecimento. Uma das suas principais contribuições é de que o indivíduo é capaz de realizar seu próprio desenvolvimento, defendendo uma aprendizagem significativa, o que, segundo ele, acontece mais facilmente quando as situações são percebidas como problemáticas.

Nessa perspectiva, o professor deve contemplar uma relação interpessoal com as crianças estabelecendo um ambiente que possibilite isto de forma natural, o que remete também as ideias de Wallon (AMATTO e ALVES, 2016).

Aas práticas inclusivas, especialmente na Educação Especial, trazem a discussão sobre a prática de uma educação inclusiva que envolva uma aprendizagem significativa, pressupondo as ideias de Carl Rogers, no tocante ao desenvolvimento sensorial e cognitivo, ao mesmo tempo (AMATTO e ALVES, 2016).

Ainda, esse tipo de Educação que promove uma real inclusão, uma vez que suas especificidades são consideradas, mas, não sustentadas como uma espécie de obstáculo, o que limitaria o desenvolvimento da criança com deficiência.

Pensar em um currículo unificado para todas as crianças, mas, que ao mesmo tempo contribua para o desenvolvimento das que apresentam TEA, uma vez que respeita às suas especificidades (AMATTO e ALVES, 2016).

Mahoney e Almeida (2005), compreendem segundo a visão de Wallon, que a afetividade explica o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões, em especial no processo educacional, acreditando que a criança é capaz de se tornar autônoma na resolução de problemas, assim como participar e interagir no meio em que vive.

OU SEJA:

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro (WALLON, 1975, p.159).

Assim, as relações afetivas que envolvem a concepção de sensibilidade devem estar presentes no cotidiano escolar entrando em consonância com as ideias de uma educação mais humanizada, onde a criança é considerada um ser único que aprende a partir da afetividade, interesses e reais necessidades (PEREIRA, 2016).

Para desenvolver a criança com TEA, o professor em sua prática pode contribuir para o seu desenvolvimento social através da: "utilização de todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos" (SILVA, 2012, p. 158).

Assim, na Educação Infantil, é preciso trabalhar a afetividade em especial com as crianças com TEA, devido ao fato de que muitos pesquisadores acreditam que ela apresente uma afetividade "limitada", quando diagnosticadas, pela dificuldade de reconhecerem e responderem às emoções alheias. Isso é mais um motivo importante para desmistificar essa concepção trabalhando a afetividade junto a essas crianças:

Apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador em relação ao aprendiz é uma expressão operacional da sua essencial confiança e crédito na capacidade do homem como ser vivo (ROGERS, 1975, p. 111 Apud AMATTO e ALVES, 2016, p. 235).

Para tanto, a formação de professores neste tema também é essencial, pois, sem conhecimento científico, com base em autores e estudiosos, ficamos apenas no juízo de valor. Os estudos formativos contribuem para o planejamento e as intervenções, partindo das experiências e necessidades que as crianças apontam:

No caso de crianças pequenas autistas, a professora ou o professor em particular pode ter um papel muito mais decisivo do que a escola. Ocorre muitas vezes que uma professora comprometida com o caso, cria fortes laços afetivos com a criança, exerce uma influência enorme em seu desenvolvimento, e é quem "começa a abrir a porta" do mundo fechado do autista, por meio de uma relação intersubjetiva, da qual resulta intuições educativas de grande valor para o desenvolvimento da criança (RIVIÉRE, 2004, p.250).

Vygotsky (1997), já afirmava que a aprendizagem ocorre na infância, pela troca entre os pares, modificando assim a sua zona de desenvolvimento. Como a criança com TEA possui justamente esse tipo de dificuldade, a questão tornase um desafio para o professor ao pensar em outras propostas que atendam às suas necessidades.

Diante da formação continuada do professor na busca por conhecimentos científicos, é preciso junto as práticas com as crianças com TEA, estabelecer boa relação de afetividade nas interações interpessoais professor-criança potencializa as aprendizagens e estimula seu desenvolvimento impactando na transformação sociocultural em que estamos inseridos.

Para que essa interação aconteça é necessário fortalecer as formações docentes, criando uma rede de apoio entre professores, gestores e principalmente as famílias para que se tenha um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

A ideia é implementar no processo inclusivo além das metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada e ao mesmo tempo coletiva, a afetividade, devendo-se levar em consideração as necessidades específicas e potencialidades das crianças com deficiência, em especial com TEA, para que ela possa desenvolver outras capacidades que não somente o aspecto cognitivo, mas, físico, emocional, sensorial, entre outros.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nos estudantes com TEA, o ambiente escolar deve ter um compromisso com o desenvolvimento das crianças e por isso, existe grande preocupação com relação aos materiais e a implementação de metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem individualizada, levando-se em consideração as necessidades específicas e suas potencialidades.

É necessário deixar claro que para elas, o aprendizado não ocorre da mesma forma que as demais, pois, existe uma relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento cerebral. As informações recebidas geralmente não são transformadas totalmente em conhecimento e é aí que o professor deve reconhecer as diferenças de cada um, já que elas não estão ali somente para se socializarem, mas, também para aprenderem.

Por fim, é necessário que a afetividade seja levada em consideração para que consiga se desenvolver de forma plena.

REFERÊNCIAS

AMATTO, L.L; ALVES, V.L.P. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação. Memorandum, 30, 224-242. Disponível em:

https://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wpcontent/uploads/2016/05/amattoalves01.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSA, C.; BAPTISTA, C.R. (org.). Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de intervenção. Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações, Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, L. T. S. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. Revista Caparaó, v. 1, n. 2, p. e9, 2019. Disponível em: https://revistacaparao.org/caparao/article/view/9. Acesso em: 22

out. 2023.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. Interação Escola família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto alegre, Ártmed, 2011.

GRANDIN, T.; PANEK, R. O Cérebro Autista: Pensando através do Espectro. 2015.

LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. Am J Med Genet A. 2015;167 (5): 5-14.

LOPEZ-PISON J.; GARCIAI-JIMENEZ, M.C.; MONGE-GALINDO, L.; LAFUENTE-HIDALGO, M.; PEREZ-DELGADO, R.; GARCIA-OGUIZA, A. Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability: 2006-2010. Neurologia. 2014; 29 (7): 402-7.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. Afetividade e processo ensinoaprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Revista da Psicologia da Educação, nº 20 – 2005. Acesso em: 19 out. 2023.

PEREIRA, Z.F. Afetividade e aprendizagem escolar: reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem. Universidade Federal de Campina

Grande/UFCG, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3035. Acesso em: 17 jul. 2023.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PROENÇA, M.A. Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos e redes formativas. São Paulo,1 ed, Panda edições, 2018.

RIVIÉRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In:

COLL, César, 217 MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, A.B.B.; GAIATO, M.B.; REVELES, L. T. Mundo singular: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

TARDIF, M. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard ; tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEZARO, M.R. SOUZA, I.A.A. A afetividade na relação professor-aluno no processo de formação e aprendizagem na educação infantil. Revista

Eventos Pedagógicos.v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), jan./jul. 2011.

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.

VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S. Vygotsky: 1997, Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original publicado em 1934).

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Martins Fontes, 2017.

WALLON, H. A psicologia genética. Trad. Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea), 1975.

WALLON, H. Les mileux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant.

Enfance, Paris, v.4, n. 3, p. 287-296, mai / oct, 1954.

ABORDAGEM SOBRE O LETRAMENTO

THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

RESUMO

O relatório tem como finalidade trazer reflexões sobre o conceito de letramento e suas características, tendo em vista a importância do conceito na área educacional e no esclarecimento das dúvidas que muitos apresentam.

Este trabalho tem por objetivo mostrar a relevância do tema no ambiente escolar, permitindo a troca de conhecimentos, para uma prática coerente e significativa no trabalho sobre o letramento.

Refletir sobre o termo é de extrema importância na educação, uma vez que os objetivos do processo de ensino e aprendizagem é formar cidadãos responsáveis, aptos a atuar na sociedade em prol de sua transformação e melhoria. Nesse contexto, o letramento torna-se essencial, considerando que as relações sociais são mediadas pela linguagem, permitindo o desenvolvimento cognitivo, social, além de proporcionar maior interação entre todos os envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento, prática docente, relações sociais.

ABSTRACT

The report aims to bring reflections on the concept of literacy and its characteristics, considering the importance of the concept in the educational area and in clarifying the doubts that many have.

This work aims to show the relevance of the topic in the school environment, allowing the exchange of knowledge, for a coherent and meaningful practice in the work on literacy.

Reflecting on the term is extremely important in education, since the objectives of the teaching and learning process are to form responsible citizens, able to act in society in favor of its transformation and improvement. In this context, literacy becomes essential, considering that social relationships are mediated by language, allowing cognitive and social development, in addition to providing greater interaction between everyone involved.

Keywords: literacy, teaching practice, social relationships.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a palavra analfabetismo foi muito comum entre nós devido os altos índices de pessoas que não sabiam ler e escrever, ou seja, analfabetas.

Segundo Soares (2006 p. 30) “a palavra analfabetismo significa um modo de proceder como analfabeto, assim, analfabeto é aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever”.

Só que cada vez mais a sociedade foi sentindo a necessidade de aprender a ler e a escrever, principalmente devido às transformações que ocorreram no meio social, cultural, econômico e político. Isto possibilitou o aumento do número de pessoas alfabetizadas.

SEGUNDO MORTATTI:

Só foi possível constatar essa condição quando se estava consciente a necessidade de ler e escrever, e se dispunha de meios (matérias, físicos, etc.) para se alcançar esse fim, com a implantação de um sistema público de educação de instrução pública no país. Depois de “alfabetizado” (e “instruído”), o indivíduo deixa de ser analfabeto, e, com a “alfabetização” (e instrução) e o “alfabetismo”, busca-se erradicar o “analfabetismo”. (MORTATTI, 2004, p. 39)

Deste modo as palavras alfabetismo, alfabetizar e alfabetização tornaram-se necessárias para indicar uma nova condição de ensinar e aprender as primeiras letras, e de acordo com Mortatti (2004, p. 40) “a gradativa disseminação da alfabetização foi gerando resultados, cuja visibilidade só se acentuou mais recentemente evidenciando uma nova necessidade que fez surgir “letramento e letrado”.

Para Soares (2006, p.34) “O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”.

Assim, quando houve uma extensão da escolarização básica e à medida que a condição de analfabetismo foi sendo resolvida, surgiu o termo letramento.

Conforme Soares:

A palavra “letramento” surge no discurso dos especialistas nas áreas de Educação e de Ciências da Linguagem na segunda metade dos anos 80. Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986, em que a autora afirma que “... a chamada norma-padrão, ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que indiretamente, é função da escola de-

senvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita". (SOARES, 2000, p.15)

Podemos dizer que a palavra letramento apareceu para suprir as necessidades da sociedade, ou seja, veio para ampliar a definição de saber ler e escrever.

No entanto, em função das várias posições teóricas adotadas e por sua recente introdução, tornou-se complicado encontrar um único conceito para o termo letramento, fazendo com que sua definição fosse marcada por certa imprecisão e um mau entendimento por parte daqueles que trabalham na área da educação.

CONCEITOS

Sobre o conceito de letramento, uma das definições mais explicativas do termo é a apresentada por Magda Soares (2006), professora, pesquisadora e escritora da área da Educação: "Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita".

De acordo com esse conceito, a capacidade de leitura e interpretação de textos, bem como o uso eficiente da leitura e da escrita, que configuram o letramento, seria resultado ou consequência do processo de alfabetização.

Ainda segundo a autora:

Etimologicamente a palavra literacy vem do latim littera (letra), e significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está à idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usar. (SOARES, 2006 p.17)

Sendo assim, quando o indivíduo ou a sociedade como um todo aprende a ler e a escrever, há uma mudança no modo de vida e na condição que eles tinham.

De acordo com Mortatti (2004) a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro Mary Kato "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", de 1986 com uma definição relacionada com a função da escola de formar cidadãos letrados.

[...] a função da escola na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer o uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender as várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita [...] (MORTATTI, 2004 p. 88 apud KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986, p. 7)

Tfouni (1988) em seu livro "Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso", estabelece um significado para o termo letramento voltado para as práticas de leitura e escrita, e, nas mudanças geradas em uma sociedade quando se torna letrada:

O letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita. Tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mais também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988 p.9)

O letramento tem para ela um significado complexo, que não se limita ao âmbito individual, mas que abrange a sociedade como um todo.

Conforme Soares:

A palavra letramento ainda não está dicionarizada porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, devido à necessidade de como já dissemos anteriormente de se nomear um fato novo que estava acontecendo principalmente a partir dos anos 80, ou seja, o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita no cotidiano da sociedade. (SOARES, 2006, p. 32)

Já Kleimam (1995) nos diz que o letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, como encontra-se neste trecho:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos.

As práticas específicas da escola, que forneciam um parâmetro de prática social segundo a qual letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática que desenvolve alguns tipos de habilidade, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAM, 1995 p. 15)

Ao dizer que letramento não é apenas ter se apropriado da escrita, mas também das suas práticas sociais, a autora demonstra que seu significado vai além da alfabetização, ou seja, quando falamos que um indivíduo é alfabetizado não significa ne-

cessariamente que ele seja letrado, pois de acordo com Soares (2006) "aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia de, codificar e decodificar a língua escrita, o que é diferente de apropriar-se da escrita, assumi-la como sua "propriedade".

Já para Marlene de Carvalho (2005) letramento está relacionado principalmente com a forma como o educador vai trabalhar a escrita, sendo assim, letramento na sua concepção significa: "trabalho intencional de sensibilização por meio de atividades específicas de comunicação fazendo assim, com que a escrita passe a ter função social".

Geraldi (2011) destaca em seu texto dois pontos de vista. Para ele houve uma gaseificação do conceito letramento, pois o termo se tornou tão amplo que ao mesmo tempo preenche tudo e nada e, concomitantemente, houve uma simplificação do termo alfabetização, sendo este entendido de forma restrita, como sinônimo de codificação e decodificação.

Analisando Goulart (2014) vemos o conceito de letramento como uma forma de compensar um déficit do processo de alfabetização. Tal afirmação funda-se no fato de a origem do referido termo coincidir com o aumento do índice de analfabetos funcionais, os quais, depois da criação do conceito de letramento, também passaram a ser considerados pessoas letradas apenas pelo fato de saberem fazer uso da língua escrita em atividades sociais.

Moraes e Sampaio (2011), por tomarem como base de seus estudos a definição de alfabetização elaborada por Freire, confere um aspecto político de leitura de mundo, defendem que o conceito de letramento se faz necessário apenas se entendermos por alfabetização um ato técnico de codificar e decodificar.

Já Rizzatti (2012) destaca que o conceito de letramento está relacionado com as habilidades decorrentes de práticas relacionadas à leitura, escrita e oralidade, não podendo ser utilizado para designar habilidades de outras áreas, tais como letramento matemático, letramento digital. Ela ressalta a necessidade de uma definição mais precisa do conceito, evitando sua expansão em demasia.

Concluímos então, que há diferentes formas dos autores darem um significado ao termo letramento, porém o que percebemos de comum entre eles é que letramento ao contrário da alfabetização tem um significado mais amplo e contínuo, ou seja, engloba um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita.

DIMENSÕES DO LETRAMENTO

Segundo Mortatti (2006) existem dois modelos de letramento: modelo autônomo e o modelo ideológico; e também dois componentes básicos que são os eventos de letramento e as práticas de letramento.

O modelo autônomo é direcionado para a dimensão técnica e individual do letramento, considerando as atividades de leitura e escrita independentes do contexto cultural e social, ou seja, é uma visão sobre letramento no singular.

Conforme Soares:

A Leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como um a "tecnologia"), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 2006 p.68)

E, em relação à escrita na dimensão indivual do letramento, Soares ainda nos fala que:

Assim, como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão social do letramento (a escrita como uma "tecnologia"), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas também fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se das habilidades de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. E, assim como foi observado em relação à leitura, essas categorias não se opõem, complementam-se: a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita. (SOARES, 2006 p.69)

Tanto a leitura como a escrita, na dimensão individual do modelo autônomo do letramento, devem ser utilizadas diferencialmente à produção de uma variedade de materiais escritos como a elaboração de uma lista de compras, assinatura do nome até uma tese de doutorado. E, as habilidades de leitura também devem ser utilizadas a uma série de materiais de leituras como livros didáticos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, entre outros materiais.

Portanto, num modelo autônomo é possível ver se o indivíduo domina a leitura e a escrita, o que geralmente é constatado nos sensos populacionais ou nas avaliações escolares, parâmetros que deixam bem claro a dicotomia entre analfabeto e alfabetizado.

Ao contrário do modelo autônomo

temos o modelo ideológico, direcionado a dimensão social do letramento, que se relaciona a prática social e com as necessidades de as pessoas utilizarem as habilidades e conhecimentos da leitura e da escrita no seu dia a dia.

Para Soares:

A dimensão social do letramento apresenta diferentes interpretações em que o conceito de letramento se fundamenta: "uma interpretação progressista, "liberal" – uma versão "fraca" dos atributos e implicações dessa dimensão, e uma perspectiva radical, "revolucionário" – uma versão "forte" de seus atributos e implicações". (SOARES, 2006 p.72)

Na interpretação progressista liberal as habilidades e os conhecimentos de leitura e escrita não podem ser separados, pois são necessários na vida do indivíduo.

Ainda Soares (2006 p. 72)

O letramento nessa interpretação, "fraca" da dimensão social, é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social – vem daí o termo letramento funcional (alfabetismo funcional). (SOARES, 2006 p. 72)

Mediante ao exposto verificamos que, para o indivíduo funcionar adequadamente na sociedade é necessário que faça uso da leitura e da escrita, assim tornará diferente o seu modo de viver.

O letramento torna-se responsável pelo desenvolvimento econômico, social, profissional e pela promoção da cidadania do indivíduo.

Contrária a essa perspectiva liberal do letramento na dimensão social é a perspectiva radical e "revolucionária".

DE ACORDO COM MORTATTI APUD SOARES:

Enquanto que na interpretação liberal progressista letramento é definido como conjunto de habilidades necessárias para "funcionar" adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e escrita são exigidas, na interpretação radical, "revolucionária", letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mais é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (MORTATTI apud SOARES 2006 p. 104).

Desta maneira, o letramento na perspectiva radical tem um potencial de transformação. A leitura e a escrita são consideradas atividades sociais que variam no tempo e no espaço, dependendo da sociedade da qual estão inseridas, e das influências políticas e culturais.

Também fazem parte da dimensão social os eventos de letramento e as práticas de letramento, que estão relacionados com as experiências vividas pelas pessoas e grupos sociais, assim como a forma de como essas pessoas integram a língua escrita em seu cotidiano.

DE ACORDO COM MORTATTI APUD SOARES:

Eventos de letramento são "situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e dos seus processos de interpretação". Essa interação pode ocorrer oralmente, com a mediação da leitura e da escrita estando que os interlocutores face a face, ou a distancia, com a mediação de um texto escrito. Práticas de letramento são "tantos comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam a sua interpretação e dão sentido aos usos de leitura e/ou escrita naquela particular situação". (MORTATTI apud SOARES, 2006 p. 105).

Ao contrário da dimensão individual do modelo autônomo, na dimensão social do modelo ideológico há uma dificuldade em definir o quanto o indivíduo domina a leitura e a escrita, tornando-se assim pouco explicativa diante das dicotomias: analfabeto x alfabetizar, analfabetismo x letramento, letrado x iletrado.

CONDIÇÕES PARA O LETRAMENTO

De acordo com Soares (2006) é preciso que haja condições para ocorrer o letramento, sendo a primeira dessas condições a escolarização real e efetiva da população, ou seja, uma escolarização em que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam significativos para a vida do indivíduo, proporcionando a relação entre o que o aluno aprende com o que está na sociedade.

A segunda dessas condições é a disponibilidade de materiais de leitura, para que ofereça ao aluno o contato com livros, revistas, jornais, folhetos, cartazes, catálogos e uma enorme variedades de outras fontes de textos relacionados sempre com as disciplinas, podendo também realizar projetos.

No entanto, nem todas as escolas dão condições de acesso à leitura aos alunos, o que prejudica a continuidade do processo

de alfabetização, e consequentemente, do aluno tornar-se letrado.

De acordo com Soares:

O que ocorre nos países de Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. (SOARES, 2006 p. 58)

Isso vem explicar porque muitas campanhas de alfabetização não alcançam os resultados esperados, pois não procuram dar continuidade ao processo, ou seja, as pessoas aprendem a ler e escrever, mas por impossibilidade de usar a leitura e a escrita e por não terem acesso, no seu meio, dos mais variados materiais, acabam por perderem essas habilidades.

Então, enquanto não tivermos escolas efetivamente bem estruturadas para proporcionar aos alunos uma boa educação e também dispor a todos um vasto material de leitura, que são condições para o letramento, não estaremos formando leitores competentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, pude concluir que aprender a ler e escrever não é apenas conhecer as letras e decodificá-las, mas também usar essas habilidades nos contextos sociais, ou seja, nas diversas situações que aparecem no dia a dia.

Em nossas práticas pedagógica, é preciso levar o educando a letrar-se, ou seja, proporcionar a ele capacidades, competências, habilidades diversas para que se envolva com as variadas demandas sociais.

Pois vimos ao longo da leitura deste artigo, que letrar é mais que alfabetizar, uma vez que leva o indivíduo ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita e inicia-se antes da alfabetização, a partir do momento que ele nasce e começa a interagir com as práticas de letramento no meio social em que vive. Enquanto que alfabetizar leva o indivíduo apenas ao domínio da tecnologia da escrita.

Tanto o letramento quanto a alfabetização se complementam e ambos são importantes na sala de aula.

Aprender a ler e a escrever é uma prática necessária e imprescindível para a entrada no mundo da escrita, mas também não podemos esquecer que essa aprendizagem deve levar ao exercício das práticas sociais.

Sendo assim, o educador deve repensar suas propostas pedagógicas e alfabetizar letrando, substituindo métodos tradicionais, por diversos materiais, presentes tanto na escola como na sociedade.

Dessa maneira, estará orientando para que a criança aprenda a ler e escrever, levando-o a conviver com práticas reais de leitura escrita, ou seja, o contato com o letramento, através de uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. MACIEL, Francisca Isabel Pereira. MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização e Letramento na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

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

_____. Alfabetização e Letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

O que é Letramento? Disponível em: https://sae.digital › o-que-e-letramento. O que é Letramento? Acesso em 12/03/24.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle, 2011, p.13-32.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, São Paulo, N°9, ago./dez. 2014, p. 35-51.

MORAES, J. F. S.; SAMPAIO, C. S. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, E. (Org.). Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle, 2011, p. 149-169.

RIZZATTI, M. E. C. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. Educação e Sociedade, Campinas, jan./mar. N°118 2012, p. 291- 305.

ACESSIBILIDADE COMO CAMINHO NECESSÁRIO A INCLUSÃO.

THAYANE ISALTINA SOARES MACHADO

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar e efetividade o uso dos apoios e recursos pedagógicos, construídos com materiais diversos, e sua contribuição no desenvolvimento de atividades pedagógicas. Abordar a temática dos apoios pedagógicos na Sala de Inclusão porque nos deparamos com situações no nosso cotidiano escolar, que requerem uma diversidade, criatividade e dinâmica ao proporcionar um material que seja adequado e traga resultados benéficos de qualidade para com os alunos. No que concerne à elaboração de materiais, adaptação e utilização dos apoios existentes, elencamos o que foi utilizado em nossa pesquisa e sugerimos alguns recursos pedagógicos existentes, como proposta de trabalho. Necessidades educacionais podem ser caracterizadas como o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, de interação social e de aprendizagem. O Atendimento Educacional Especializado, e as ações articuladas do professor do AEE com todos os segmentos da unidade educacional, além de secretarias e segmentos sociais, dentro da Educação Especial, é o caminho para a garantia das necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiências. O resultado obtido através das entrevistas e o uso dos apoios escolhidos após informações colhidas, permitiu-nos verificar a importância do contato entre os diversos profissionais e a família na escolha de suportes pedagógicos para auxiliarem na comunicação e aprendizagem significativa da criança com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Apoios; Recursos Pedagógicos, Deficiência Intelectual

INTRODUÇÃO

A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas de 30 de março de 2007, revelou a garantia da promoção e visibilidade dos direitos das pessoas com deficiências.

O documento deixa claro que a discriminação em qualquer âmbito deve ser combatida a fim de que estereótipos e pré-conceitos sejam desconstruídos em nossa sociedade e que os direitos das pessoas sejam discutidos dentro das políticas referenciados por atos legais e legítimos que assegurem a igualdade de direitos por todos os indivíduos da sociedade.

O comitê dos direitos da pessoa com deficiência, assegura que um monitoramento internacional seja feito na defesa das necessidades apontadas pela convenção, oferecendo uma fiscalização e apuração de denúncias e reclamações levadas até eles.

O respeito pelas diferenças como parte da diversidade humana, oportuniza que a sociedade avance no sentido de se modificar para atender as singularidades de cada pessoa.

A acessibilidade é outro ponto chave do documento que prevê que medidas sejam tomadas que viabilizem o acesso e permanência das pessoas com deficiências, respeitando o ir e vir nos locais em que lhe é necessário a convivência social, acadêmica ou profissional.

Para a convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, a educação deve oportunizar a participação das pessoas com deficiência numa sociedade livre.

Dessa forma, o artigo 24 trata sobre como o Estado deve conduzir o direito a educação para as pessoas com deficiência privilegiando seu acesso e permanência em todos os níveis de ensino.

No item 2.c é sugerido:

“Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas”.

Observamos ainda a proposta de facilitação de escritas e de comunicação alternativas e aprendizado por meio da língua de sinais, garantia de que o Estado empregue professores especialistas nas áreas das deficiências e de inclusive, contratação de professores com deficiências.

A arquitetura da escola deve atender as especificidades da acessibilidade promovendo olhares sobre: degraus, desníveis dos pisos, sanitários adaptados e iluminação adequada. Acessibilidade Arquitetônica: é a barreira física encontrada em estabelecimentos comerciais, escolas, prédios, calçadas, meios transportes, e etc. Barreiras que impedem o acesso da pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida ao acesso garantido por lei em todos os espaços públicos ou privado.

Acessibilidade comunicacional: é quando a linguagem, verbal, visual e virtual não alcançam todas as pessoas, por meio da linguagem Brasileira de sinais (LIBRAS), Braile, ou até mesmo virtual, quando o surdo não tem acesso através de LIBRAS ou o cego não tem acesso através do BRAILE, ou algumas pessoa não tem acesso as redes virtuais, assistir um filme, quando as pessoas não tem acesso a esses itens, estão sendo

vítimas das barreiras da comunicação.

Acessibilidade atitudinal: apresenta-se nas atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação as pessoas, que podem ser revertidas por meio de programas e práticas de conscientização sensibilização da sociedade em geral.

Acessibilidade instrumental: são adaptações instrumentais capazes de garantir condições de igualdade a outras pessoas, no desenvolvimento de sua vida social. São as adaptações que garantem a pessoa com deficiência, trabalhar, estudar, brincar e se locomover e fazer suas atividades de vida diária com autonomia.

Acessibilidade programáticas: quando as leis, portarias, regulamentos, e políticas perpetuam a exclusão. São barreiras invisíveis que s encontram em políticas, que deveriam garantir os direitos dessas pessoas, mas deixam de ser obedecidas.

Em relação ao acesso em geral muitas são as dificuldades dos cidadãos na sociedade quando uma pessoa vai ao banco e não consegue fazer suas transações bancarias ele está sendo excluído por não ter acesso em sua conta, assim como cadeirante quando não consegue acessar uma rua por encontrar alguma barreira física em seu caminho, ou um cego que vai ao cinema e não consegue acompanhar o filme, por exemplo, ele pode escutar, mas tem, partes do filme que o personagem não falam, desta maneira ele não consegue entender o que está se passando no decorrer do filme, nestas condições todos estão sendo de alguma forma excluídos da sociedade por não ter acesso garantido as suas necessidades básicas.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E APRENDIZAGEM

Para se compreender estudo de caso relatado nesse trabalho, inicialmente é necessário definir deficiência múltipla, bem como possibilidades e intervenções necessárias em diversos momentos e espaços, e sendo assim, buscarmos como ponto de partida, um instrumento oficial do MEC, onde foram encontradas as seguintes informações sobre a criança com Deficiência Múltipla:

O termo deficiência múltipla tem sido utilizada, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (MEC/SEESP, 2004, p. 11).

A criança com deficiência múltipla, apresenta características muito individuais, e necessidades específicas para seu desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial, neurológico e emocional. A associação de deficiências acarreta uma heterogeneidade de casos que determinam as especificidades, conforme vemos em documento do MEC:

O desempenho e as competências dessas crianças são heterogêneos e variáveis. Alunos com níveis funcionais básicos e possibilidades de adaptação ao meio podem e devem ser educados em classe comum, mediante a necessidade adaptação e suplementação curricular. Outros, entretanto, com mais dificuldades, poderão necessitar de processos especiais de ensino, apoios intensos, contínuos e currículos alternativo que correspondam às suas necessidades na classe comum. (MEC/SEESP, 2004, p. 11)

Com relação às dificuldades visuais, este um item de heterogeneidade entre as crianças com deficiência múltipla, pois elas podem ser cegas ou apresentar baixa visão, conforme explicação abaixo

Devido às dificuldades apresentadas pelas crianças com essa deficiência múltipla, a relação delas com o mundo que as cerca, torna-se limitada, e consequentemente sua forma de obter informações a respeito deste mundo também. Sendo assim, seu desenvolvimento e integração com o ambiente em que vive, depende muito das intervenções e estratégias que as pessoas que com ela partilham os diversos ambientes, lhe proporcionam para uma melhor interação e apropriação do seu entorno.

Desta forma a criança com deficiência múltipla, necessita desde os mais tenros anos de vida, de muito estímulo e possibilidades de experiências sensório-motoras e auditivas, tais como engatinhar, balançar, ouvir histórias e músicas, o que favorece a apropriação por essa criança do mundo que a cerca, pois somente através do corpo é que podemos nos apropriar e interagir com as pessoas, com o ambiente, e enfim compreender o mundo.

As limitações que a criança apresenta nem sempre se devem às dificuldades inerentes à suas deficiências, mas sim às poucas oportunidades que tem de vivenciar situações que favoreçam aprendiza, pois são raras e pobres suas participações no ambiente.

(Laramara, 2010, p. 58)

A partir deste entendimento, percebe-se que a responsabilidade da escola, com relação a criança com deficiência múltipla, inicia-se desde a educação infantil, exatamente no favorecimento de vivências variadas, experimentações de sensações novas, apropriação de diversos ambientes, sempre na tentativa de estimular avanços, den-

tro das possibilidades e limitações de cada criança. Como sugestão, propiciar momentos de brincadeiras no parque, no balanço, escorregador, gira-gira, sentir diferentes tipos de pisos, brincar na areia, com água, são vivências fundamentais para essas crianças. E para a criança que tem dificuldades motoras associadas e não se locomove com autonomia, a professora poderá se utilizar de apoios confeccionados com materiais diversos, tais como: a calça da vovó, com enchimentos de tecidos, confeccionar mobiliário com papelão para melhor posicionamento e conforto da criança, além de poder utilizar-se de movimentos coativos (fazer o movimento junto com a criança) de forma a auxilia-la na interação com o ambiente.

Outro item fundamental é a antecipação do que irá acontecer para a criança, isto a ajudará a compreender a mudança de ambientes e de atividades. Para isso a professora poderá se utilizar da prancha de comunicação, se necessário com objetos concretos e letras ampliadas.

Como já dissemos todo o processo de aprendizagem, desenvolvimento, intervenções e avaliação da criança com deficiência múltipla é específico e individual, conforme vemos em Laramara, 2010, p. 60 e 61:

A educação da criança com deficiência múltipla e o trabalho com sua família requerem métodos diferenciados de avaliação, intervenção precoce e atendimento em geral, adaptados às suas necessidades e capacidades especificas, com modificações no ambiente e nos brinquedos. É um trabalho individual, direcionado àquela criança em particular, compatível com seu estilo de aprendizagem visual, tátil, auditivo, olfativo, que procura valorizar suas capacidades e as de sua família. Uma atenta observação das atividades poderá mostrar suas preferências, para que sejam priorizadas ações que favoreçam um aprendizado efetivo, realizada de formas lúdica e agradável. Os estímulos preferidos, oferecidos no momento adequado, vão despertar seu interesse, motivando-a a explorá-los e conhecê-los.

Com relação ao currículo, este deve ser elaborado de forma a atender as necessidades específicas da criança com deficiência múltipla, buscando seu desenvolvimento global, conforme encontramos na LDBEN – 1996, art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

Portanto cabe as instituições de ensino, professores e profissionais da educação as adaptações necessárias ao currículo e as mesmas vão desde pequenos detalhes até uma total transformação para que o currículo atenda as reais necessidades do aluno e contribua efetivamente com seu desenvolvimento integral e sua inclusão na sociedade, de forma a oferecer-lhe acesso a cultura e ao conhecimento em geral, para atender tais objetivos muitas vezes então se faz necessário pensar num currículo funcional como o determinado em documento do MEC.

Um currículo pensado e flexibilizado para se tornar funcional não basta para efetivamente incluirmos a criança e adolescente com deficiência múltipla, é de fundamental importância que elas participem de todas as atividades, ou seja, não somente das funcionais, mas das culturais e sociais, pois somente assim este aluno poderá sentir-se pertencente ao grupo no qual está inserido, seja na escola, na família ou na comunidade.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Durante muitos anos o Atendimento Educacional Especializado – AEE, se realizou em ambientes diversos ao ensino comum, eram ministrados em classes especiais, escolas especiais ou instituições especializadas em determinadas deficiências, pois era considerado um atendimento necessário às crianças com necessidades especiais que não seriam beneficiadas com o atendimento nas escolas e classes regulares.

Final da década de 80 surgiu, então, o paradigma da inclusão, e iniciou-se um movimento com base no princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo as escolas. Esse movimento tem como preceito o direito de alunos com necessidades especiais frequentarem a escola regular, bem como valorizar a diversidade.

A Constituição Federal assegura, no Artigo 5º, o princípio de igualdade na República

Federativa do Brasil, dispondo que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p.2).

No que tange à educação a Constituição Federal garante, no Artigo 205, que a educação é direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família.

Em 2008 a publicação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo preceito é de que todas as crianças e adolescentes devem ser matriculados no ensino comum, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, intensificou o movimento de inclusão. Passando então diversos dispositivos normativos a vigorarem, com o intuito de fundamentar e assegurar a inclusão escolar.

Faz-se necessário lembrar que importantes documentos nacionais e internacionais antecederam e fundamentaram esse documento.

Voltamos então a Constituição Federal, que é nosso documento maior e com o qual todos os dispositivos normativos devem estar em consonância. Além de assegurar o direito de todos à educação, temos em seu Artigo 206, Inciso I, assegurado o direito a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A oferta do AEE pelo Estado é assegurada no Art. 208, inciso III. De acordo com o disposto nesse inciso esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Portanto a Constituição Federal garante, o direito à Educação a todos os alunos, com base no princípio de igualdade, assegurando ainda o Atendimento Educacional Especializado, quando se fizer necessário. É necessário compreender que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), difere do ensino escolar comum, sendo instituído como serviço oferecido pela modalidade de ensino da Educação Especial, que oferece apoio e serviços, de caráter complementar e/ou suplementar, que visam garantir a participação e a construção da aprendizagem desses alunos na escola regular. Nesse sentido, o AEE é organizado com vistas à eliminação de possíveis barreiras de acesso, à permanência e a aprendizagem no ensino comum. Em 1990, temos aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, (BRASIL, 1990), que tem como objetivo garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Em seu Artigo 3º, a mesma trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade. Especificamente em relação à educação dos alunos com deficiência, o documento afirma que são necessárias medidas para garantir a igualdade de acesso desses alunos ao sistema educativo.

Em 1994, é promulgada a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a mesma reafirma o compromisso com a proposta de Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a importância de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos com deficiência no sistema de ensino regular. E tem como princípio orientador da Estrutura de ação em Educação Especial de que as escolas "[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (BRASIL, 1994, p.3). Portanto deixa claro que as escolas devem acolher e ensinar a todos os alunos.

Nessa pequena retrospectiva de documentos que embasam as diretrizes da Educação Especial chegamos então a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Essa convenção foi ratificada pelo Brasil através do Decreto Nº 186/2008, que aprova o texto da Convenção e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e do Decreto Nº 6.949/2009, que promulga a Convenção e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009).

Com relação à educação o Artigo 24 dessa Convenção reconhece o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência em um sistema educacional inclusivo.

Como podemos constatar, esses documentos buscam assegurar o direito de todos os alunos frequentarem o ensino comum e receberem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), vem como pudemos constatar, reafirmar o Direito de Todos à Educação, e desta forma combater o dualismo existente entre Educação Especial e Ensino Regular, tornando assim a Educação Especial uma modalidade de ensino.

Sendo assim, a Educação Especial atua desde a Educação Infantil até o Ensino

Superior e realiza o Atendimento Educacional Especializado, definido nesta Política da seguinte forma.

Desta forma o Atendimento Educacional Especializado, contribui para a eliminação de barreiras existentes no processo de ensino aprendizagem, através de recursos diversos e que atendam às necessidades especificas de cada aluno, assegurando assim sua continuidade dentro deste processo.

Quanto aos alunos a serem atendidos pelo AEE, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dos documentos com caráter normativo que se seguiram, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, foi delimitado o público alvo da Educação Especial. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial, define em seu Artigo 4º este público-alvo.

Com a definição dos alunos a serem atendidos pelo AEE, através das leis, fica claro o não atendimento dos alunos com transtornos funcionais específicos, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor e Dificuldades de Aprendizagens. É importante mencionar que o AEE é

garantido por lei, porém não é obrigatório.

Sendo assim, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação e sua família poderão optar ou não pelo atendimento.

Com relação as matriculas, O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, afirma que para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, serão consideradas as matrículas efetivadas na educação especial.

A partir da leitura deste artigo, compreende-se que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, receberão recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por cada matrícula, ou seja, receberão verba dupla. O inciso 2o afirma que o Atendimento Educacional Especializado poderá ser oferecido tanto pelos sistemas públicos de ensino quanto por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Os recursos de cada ano serão distribuídos de acordo com o Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7.611/2011, assegura também apoio técnico e financeiro para a ampliação de ações relacionadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado. Dentre essas ações estão o aprimoramento do AEE já ofertado, a implantação das salas de recursos multifuncionais, a formação de professores para o AEE e para a educação inclusiva, a promoção da acessibilidade nas escolas e a distribuição de recursos para a acessibilidade

Com o intuito de apoiar e fortalecer o processo de inclusão educacional nas redes públicas de ensino o Ministério da Educação instituiu o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL 2008). Para a implantação das referidas salas em estabelecimentos públicos de ensino é necessário que a Secretaria da Educação tenha aderido ao Compromisso Todos pela Educação e elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo que nesse plano deverá constar a apresentação da demanda de salas de recursos multifuncionais da rede de ensino. É necessário, ainda, o registro no Censo Escolar MEC/INEP de matrículas no ensino comum de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em contrapartida, caberá à Secretaria de Educação disponibilizar o professor para atuação no AEE e o espaço físico adequado para a instalação dos equipamentos das Salas de Recursos Multifuncionais. Atendendo esses critérios, caberá aos gestores dos sistemas de ensino indicar as escolas a serem contempladas (BRASIL, 2010c).

Os equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade das Salas de Recursos Multifuncionais são organizados nas composições de Tipo I e Tipo II. As Salas de Recursos Multifuncionais de Tipo I possuem os seguintes itens: dois computadores, dois estabilizadores, impressora multifuncional, roteador wireless, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, notebook, software para comunicação aumentativa e alternativa, bandinha rítmica, dominó de associação de ideias, material dourado, tapete alfabético encaixado, esquema corporal, memória de numerais, sacolão criativo, quebra cabeças superpostos - sequência lógica, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, kit de lupas manuais alfabeto Braille, dominó tátil, memória tátil, plano inclinado – suporte para livro, uma mesa redonda, quatro cadeiras para a mesa redonda, duas mesas para computador, uma mesa para impressora, armário de aço e quadro branco (BRASIL, 2010c).

Por sua vez as Salas de Recursos Multifuncionais de Tipo II são constituídas dos mesmos itens das salas de Tipo I com o acréscimo de recursos de acessibilidade específicos para o atendimento educacional especializado de alunos cegos. Esses recursos específicos são: impressora Braille – pequeno porte, scanner com voz, máquina de datilografia Braille, duas regletes de mesa, quatro punções, dois sorobans, dois guias de assinatura, globo terrestre tátil, kit de desenho geométrico, calculadora sonora, uma caixa de números e duas bolas com guizo (BRASIL, 2010c).

Nas salas de recursos multifuncionais os professores do AEE poderão organizar seus atendimentos, sempre no turno inverso ao do ensino regular, avaliando as necessidades específicas de cada aluno. Após essa avaliação, o professor, conhecendo os recursos pedagógicos e de acessibilidade, pensará caso a caso quais estratégias utilizará.

Torna-se importante neste momento, citarmos que, para que o Professor do AEE, seja capaz de realizar as intervenções necessárias em cada caso, o mesmo deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009a, p.03).

É imprescindível que o professor se comunique com o aluno com deficiência respeitando suas necessidades de comunicação e promova em sua formação aspectos que viabilizem a mesma acontecer. Os métodos de ensino devem ser adequados ás necessidades que o aluno apresentar bem como os instrumentos como plano inclinados, lupas, uso de computadores que facilitem o acesso e comunicação e etc. É dever de todos que comportamentos discriminatórios sejam desfeitos por meio do incentivo ao diálogo e da promoção de discursos que invalidem

preconceitos e estereótipos determinados como dogmas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa ótica, que atitudes simples podem ser de grande efeito para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais ou dos ditos "normais", atitude com na aula de educação física baixar a rede de voleibol ou o aro de basquete, na matemática usar materiais concretos, na arte utilizar materiais em alto relevo, trazer o aluno com baixa visão para perto da lousa, fazer bons resultados nas atividades positivas dos alunos. O uso das tecnologias pode ajudar e muito no acesso a aprendizagens, tanto nas tecnologias assistivas como de uma forma em geral em sala, atitudes simples podem mudar a vidas dos envolvidos na educação, basta que o professor tenha força de vontade continue buscando o conhecimento, não tenha medo do novo, não tema mudanças, procure sempre discutir com professores de todas as áreas a fim de fazer um trabalho interdisciplinar, discutir com gestores, pais e alunos.

O professor precisa acreditar no potencial de seus alunos, apostar neles, incentiva-los, provoca-los, a buscar o conhecimento, a fim de torna-los críticos e reflexivos, para que possam compreender o mundo em que vivem participar ativamente das mudanças da sociedade, seja por meio de críticas ou de ações. Precisamos compreender que sociedade está em constante mudança, que fazemos parte dessa sociedade e que podemos aceitar o que nos empoem ou pudemos lutar por nossos diretos, a escola deve preparar o aluno para vida e não simplesmente para uma prova ou um vestibular. Atitudes simples podem deixar pessoas mais independentes, capazes e felizes, enxergando o mundo de forma diferente. Devemos dar condições para que os alunos possam enxergar possibilidades de viver com suas diferenças em um mundo onde todos tem suas particularidades, porem há espaço para todos, é importante que lutemos pelos nossos direitos e cumpramos nossos deveres.

Nessa perspectiva, a articulação permanente entre profissionais e família faz toda a diferença no desenvolvimento global do aluno com deficiência múltipla, pois esta articulação faz emergir diversas visões de todos os envolvidos, sobre as reais necessidades e possibilidades do aluno nos diversos ambientes, tal articulação contribuem, assim, com a escolha, confecção e uso de apoios e recursos pedagógicos diversos, bem como com a utilização da tecnologia assistiva.

A escolha adequada dos apoios e recursos pedagógicos, trouxeram ao aluno uma qualidade de vida, contribuindo efetivamente com a comunicação deste aluno com o mundo que o rodeia, socialização dentro do ambiente escolar, e cognitivo, afetivo deste aluno com o mundo que o rodeia e em seu desenvolvimento global, atendendo desta forma toda a proposta de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto Nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2008.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC, 2008a.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB n.4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília:

MEC/CNE/CEB, 2009a.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

SUSTENTABILIDADE E O MEIO AMBIENTE COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA ANDRADE MOREIRA

RESUMO

Este trabalho possui o intuito de evidenciar a necessidade e importância de em termos do ambiente escolar, busca-se a educação ambiental que promova a conscientização para as práticas sustentáveis, sendo que esta deve ser iniciada ainda no ensino infantil, possibilitando à criança, nessa fase escolar, possibilidades de sensibilização e/ou reflexão sobre suas ações e possíveis

Desenvolver na infância a capacidade de aprender sobre o meio que nos cerca, conscientizá-las e sensibiliza- lâs em relação aos problemas ambientais, fomentar seu interesse em relação ao cuidado e melhoria do meio ambiente.

Desenvolver com as crianças ações e posturas responsáveis diante de problemas ambientais.

Palavras Chave: Educação Ambiental Infantil; Conscientização Ambiental; Meio Ambiente.

INTRODUÇÃO

A palavra sustentável é um adjetivo que significa que a atividade que a palavra descreve pode continuar para sempre. Introduzido ao mundo em "Nosso Futuro Comum", o relatório da Comissão da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1987), e especificados na "Agenda 21" da ONU na Conferência das Nações Unidas sobre Meio

Ambiente e Desenvolvimento, o termo "sustentável" foi casado com o termo "desenvolvimento", e um novo conceito surgiu. O "desenvolvimento sustentável" significa qualquer atividade que tem impacto econômico, é equitativo, e não tem impacto ambiental negativo (JACOBI, 2012).

O desenvolvimento sustentável é um conceito difícil de definir, e também está em contínua evolução. Uma das descrições originais sobre desenvolvimento sustentável é creditado à Comissão Brundtland (1987):

"Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades. Ele contém em si dois conceitos-chave: o conceito de necessidades, em particular as necessidades essenciais dos pobres do mundo, para o qual prioridade absoluta deve ser dada, e a ideia de limitações impostas pelo estado da tecnologia e organização social sobre a capacidade do meio ambiente para satisfazer as necessidades presentes e futuras (Comissão

Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1987, p. 43)."

Profissionais da Educação têm de enriquecer as suas competências com vistas interdisciplinares sobre interdependências interculturais, além de seu conhecimento técnico (TILBURY & WORTMAN, 2004). Tendo em vista que educação e sustentabilidade estão intimamente ligadas, a educação é considerada o eixo principal rumo à sustentabilidade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA PARA ALCANÇAR UM MUNDO MAIS SUSTENTÁVEL

É amplamente aceito que a educação é o meio mais eficaz que a sociedade possui para enfrentar os desafios do futuro. A tendência de usar a educação como um canal para promover a consciência ambiental e responsabilidade vem desde a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em 1972, em Estocolmo. Devido ao seu potencial e aplicabilidade como uma sensibilização e ferramenta de aprendizagem para o movimento ambiental, a Educação Ambiental foi avidamente adotada por organizações de desenvolvimento e instituições de ensino através da integração na educação formal e informal. De 1987 a 1992, o conceito de desenvolvimento sustentável amadureceu com comitês, e escreveu os 40 capítulos da Agenda 21. Pensamentos iniciais sobre ESD foram capturados no capítulo 36 da Agenda 21, "Promoção da Educação, Conscientização Pública e Formação".

Em sua maioria, as pesquisas no enfoque da Agenda 21 abordam temas que estimulam a reflexão sobre as condições para práticas educativas ambientalmente sustentáveis que apontam para propostas pedagógicas com vistas à mudança de comportamento e atitudes, ao desenvolvimento da organização social e à participação coletiva (JACOBI, 2012).

Com o conceito de desenvolvimento sustentável ganhando credibilidade e aceitabilidade, a comunidade ambientalista, tradicionalmente centrada na conservação dos recursos naturais percebeu a necessidade de mudar de rumo e tornar-se mais abrangente em sua visão, integrando as perspectivas econômicas e sociais em suas agendas. Da forma que o conceito de desenvolvimento sustentável foi formulado, tornou-se evidente que a educação é a chave para a sustentabilidade.

A importância da Educação para o

Desenvolvimento Sustentável foi destaque em dezembro de 2002, quando as Nações Unidas declararam "2005-2014" como sendo a

'Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável' (DEDS) e, nomeando a

UNESCO como líder (UNESCO, 2005).

"[...] a educação deve ter por finalidade não apenas formar as pessoas visando uma profissão determinada, mas, sobretudo colocá-las em condições de se adaptar a diferentes tarefas e de se aperfeiçoar continuamente [...]" (UNESCO, 1972).

Segundo a UNESCO (2005), a Educação afeta diretamente planos de sustentabilidade em três áreas. A primeira área é a implementação, ou seja, uma população educada é vital para a implementação do desenvolvimento sustentável. Na verdade, um plano de sustentabilidade nacional pode ser aumentado ou limitado pelo nível de educação atingido pelos cidadãos do país. Nações com altas taxas de analfabetismo e forças de trabalho não qualificados têm menos opções de desenvolvimento.

A segunda área é a tomada de decisão, ou seja, os cidadãos também podem agir para proteger suas comunidades, analisando relatórios e dados que tratam de questões da comunidade e de forma a ajudar a resposta da comunidade. A terceira e última área é a qualidade de vida, pois a educação também é fundamental para a melhoria da qualidade de vida. Educação eleva o status econômico das famílias, melhorando as condições de vida, reduzindo a mortalidade infantil e melhorando o nível de educação da próxima geração, aumentando assim as chances da próxima geração para o desenvolvimento econômico e bem-estar social.

ESD foi descrita pela primeira vez no capítulo 36 da Agenda 21. Este capítulo identificou quatro eixos principais para começar o trabalho de ESD: melhorar a educação básica, reorientar a educação existente para promover o desenvolvimento sustentável, desenvolver a compreensão do público, a consciência e o treinamento.

A educação é um direito básico, independentemente do elenco, cor, credo ou sexo, portanto, seu objetivo não deve ser apenas o de atualizar o conteúdo educacional, mas também torná-lo obrigatório para todos. Pretende-se assim, que as necessidades básicas da aprendizagem sejam efetivamente alcançadas. Nesta linha de pensamento, o documento propôs que os países signatários se comprometessem a atingir os seguintes objetivos:

– expandir e melhorar o cuidado e a educação das crianças, especialmente das mais vulneráveis e mais carenciadas;

– assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

– assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às competências para a vida;

– alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

– eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e a integração pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

– melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e competências essenciais à vida (UNESCO, 2001, p. 8-9).

A IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Ambiental, enquanto proposta pedagógica, direciona-se para a conscientização, mudanças comportamentais, desenvolvimento de competências, habilidade de avaliação e cooperação dos estudantes, além de contribuir para enriquecer o conhecimento e mudanças de valores, condições que visam maior interação e harmonia das pessoas com o meio ambiente (REIGOTA, 1998).

Silva (2012) relata que quando se cultiva o senso de preservação desde os primeiros anos escolares, oportunizando ao indivíduo a possibilidade de desenvolver-se como cidadão consciente de suas atitudes e das consequências que elas trazem para a natureza, contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e colaboradores do meio ambiente.

Assim, a Educação Ambiental pode também desenvolver outras habilidades e valores que constroem a identidade do cidadão com senso de responsabilidade ambiental. Desta forma, quando a Educação Ambiental é desenvolvida na Educação Infantil pode gerar mudanças de pensamentos e transformação de valores importantes para promover uma postura ecologicamente cor-

reta diante do ambiente em que vivemos, visto que a Educação Infantil é uma fase fundamental para a construção de valores e atitudes da criança perante a sua vida social, ambiental e cultural (ALVES e SAHEB, 2013).

É durante o ensino infantil que a criança constrói uma base que orientará sua postura futuramente, sendo mais flexível a mudanças, adoção de novos comportamentos e hábitos pró-ambientais por estar em processo de desenvolvimento. A partir disto, percebe-se a importância de trabalhar os valores sobre o meio ambiente nesta etapa através de práticas reflexivas, contemplativas ou exemplificativas (GRZEBIELUKA; KUBIAK; SCHILLER, 2014;

ALVES; SIMEÃO; RAMOS, 2016).

Segundo Oliveira (2012, p. 51), quando a criança é conscientizada, ela observa sua rotina diária e busca fazer alterações em seu comportamento e, por conseguinte, a todos a sua volta, desta forma:

"[...] crianças prestam muita atenção a tudo o que veem mesmo quando não intencionamos, procuram coerência entre o que falamos e o que realmente fazemos". (OLIVEIRA,2012)

O autor observa assim a importância da participação dos professores neste processo: Os professores são fonte inesgotável de modelos e, por isso mesmo, é tão importante explicitar às crianças a intenção que está por trás de cada atitude.

Daí que para constituir hábitos de cuidado, de preservação e não desperdício dos recursos naturais, as crianças precisam encontrar no ambiente e nas atitudes dos professores [...], Oliveira (2012, p. 51). Além disso, através da Educação Ambiental propõe-se a noção de responsabilidade não somente com o mundo e com a sociedade, voltada apenas para uma visão preservacionista, mas também com o próprio sujeito. Segundo

Tiriba (2010, p. 2): Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprenderensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas. Nesse sentido, o desenvolvimento da Educação Ambiental nesta etapa da educação básica, através de atividades que incluam experiências agradáveis e o contato com a natureza, pode fortalecer a construção de valores e atitudes voltados ao respeito e preservação ao meio ambiente. Em nosso país existe uma enorme carência de conscientização ambiental nos centros educacionais desde as séries iniciais até os cursos de graduação, é necessário incluir disciplinas específicas de Educação Ambiental que sejam trabalhadas de forma interdisciplinar.

A inserção da Educação Ambiental como conteúdo curricular é importante e necessária porque é por meio desta que pode desenvolver no indivíduo a consciência ambiental, fazê-lo compreender que a preservação deste meio é preservar o futuro das novas gerações (SILVA; CARNEIRO, 2017, p.199). Assim, Behrend, Cousin e Galiazzi (2018) acreditam que o universo infantil é bastante produtivo para se desenvolver trabalhos sobre a Educação Ambiental, considerando a diversidade de culturas e interações ali existentes, que são construídas por intermédio das relações das crianças com os adultos e com os demais colegas.

De forma complementar, Alves, Simeão e Ramos (2016) enfatizam que professores e escola devem considerar que a criança por estar em processo de desenvolvimento é mais flexível a mudanças, facilitando a formação de cidadãos responsáveis em relação aos cuidados com o meio ambiente numa perspectiva de sustentabilidade ambiental. Considerando as questões ambientais presentes no cotidiano dos estudantes, é indispensável a busca pela formação e capacitação de indivíduos ambientalmente responsáveis desde cedo. Assim, é importante que professores da Educação Infantil contemplem em seus planejamentos atividades que promovam o conhecimento do meio ambiente e desenvolvimento da consciência ambiental.

Competências e Habilidades da BNCC Alinhadas aos Temas de Meio Ambiente

Meio Ambiente abriga dois importantes temas que se auxiliam e se complementam: a Educação Ambiental e Educação para o Consumo.

São, por afinidade, temas que visam à formação cidadã e integral, a partir de conteúdos tratados nas escolas. Inicialmente, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi determinante para introduzir o conceito do Meio Ambiente como um bem de uso comum do povo, voltado não somente para o desenvolvimento econômico, mas, também, a promover o bem-estar dos seres vivos, e seu estado ecologicamente equilibrado como um direito de todos, assim como sua manutenção sendo um dever de todos.

Na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD), a metodologia para abordagem dos temas aparece, como descrito na CF/88, vinculando a educação às práticas sociais nas bases da ministração do ensino, como explanado nos artigos 3º, 22, 26, 27 e 35, abaixo citados:

Art. 3. O ensino será mi-

nistrado com base nos seguintes princípios:

- valorização da experiência extraescolar;

- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. [...] XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

[...] § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...]

III - orientação para o trabalho.

[...] Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. O estudo dos temas de Meio Ambiente no âmbito escolar está amparado, sobretudo, na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. O artigo 2º da PNEA ressalta que: Art. 2o A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Os temas de Meio

Ambiente são responsáveis por dar aos estudantes, indivíduo e a coletividade, por meio da educação ambiental e seus processos, os valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Em grande medida, as temáticas levantadas – relativas aos seus principais conceitos - podem ser trabalhadas em todas as faixas etárias dos estudantes, distribuídas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com metodologias direcionadas e abordagens amparadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que devem constar nas propostas curriculares de todas as redes de ensino, baseadas nos seguintes referenciais, a saber:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender idéias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. • Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprenden-

do e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Educação Ambiental de acordo com a Base Curricular Nacional

A Educação Ambiental tem o propósito de capacitar as crianças e jovens para estabelecerem julgamentos, tomar decisões e atuar de forma crítica e reflexiva em relação aos problemas ambientais e suas soluções possíveis, na vida em sociedade. Essas experiências somarão ao longo do seu crescimento, promovendo influência direta na formação de sua cidadania ambiental e sustentável. Em uma sociedade de consumismo desenfreado, é necessário que se desenvolva o senso crítico e se discuta a questão do equilíbrio ambiental e do desenvolvimento de hábitos saudáveis e sustentáveis, preparando os estudantes para exercer uma cidadania planetária, para enfrentar os desafios ambientais do século XXI e planejar seu futuro de forma consciente e responsável, sobretudo, em tempos que a sustentabilidade se assume como um valor em destaque.

Semelhante à ideia de poupar, financeiramente, a Educação Ambiental, visa construir trajetórias de aprendizagem para que o estudante perceba que, uma vida melhor está diretamente relacionada ao ato de planejar o futuro em sociedade, numa perspectiva ambientalmente sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é um campo fértil para trabalhar as questões ambientais, uma vez que as crianças são suscetíveis a novos conhecimentos. Porém, o trabalho deve ser desenvolvido de forma continuada, visando à construção de uma sociedade sustentável.

Assim, faz-se necessário recriar diversas funções e papéis profissionais, pessoais e institucionais, desenvolvidos na sociedade para garantir um futuro melhor para as próximas gerações. Para isso, a escola e os professores devem estar preparados para a abordagem de questões ambientais com os estudantes desde a primeira etapa da Educação Básica, sendo a Educação Infantil uma etapa propícia para isso, pois neste período a criança constrói sua concepção de conceitos e atitudes para o futuro.

Neste sentido, quando elas se deparam com problemas ambientais provenientes do seu cotidiano ou até mesmo os abordados na mídia, é visível que elas demonstram grande preocupação com tais situações, e a partir dessa comoção podem desenvolver valores relacionados ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, W. M. Desenvolvimento Verde: Meio Ambiente e Sustentabilidade no Terceiro Mundo. London - UK: Routledge, 1990.

AGNOL, M. D.; AGUIAR, D. R. C. A práxis pedagógica no ensino da Educação

Ambiental crítica em uma escola da rede pública municipal de ensino de Porto Nacional (TO).

Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea), São Paulo, V. 13, n. 4, p. 126-145, dez. 2018

ANDRADE, D.; LUCA, A.; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de políticas de Educação Ambiental no Brasil. Educação & Sociedade, vol. 33, nº 119. Campinas abril/junho 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. Base Nacional Comum Curricular:

o que se mostra de referência à Educação Ambiental? Ambiente & Educação, v. 23, n. 2, p.

74-89, 2018

BRUNDTLAND, Grö Harlem. Nosso Futuro Comum. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

CMMAD – COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE

E DESENVOLVIMENTO. Nosso futuro comum. Relatório Brundtland. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

CRESPO, Samyra. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, F. O; REIGOTA, M. ; BARCELOS, V.H.L.. Tendências da educação ambiental brasileira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

ESCRIVAO, G.; NAGANO, M. S. Criação do Conhecimento na Educação Ambiental. In: João Amato Neto. (Org.). v. 1, p. 56-77. Sustentabilidade & Produção. São Paulo: Atlas, 2011.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de pesquisa, nº 118, p. 189-205, março/2003.

JACOBI, P.; GÜNTHER, W.; GIATTI, L. Agenda 21 e governança. Estudos

Avançados, vol. 26, nº 74, São Paulo, 2012.

REIGOTA, M. A. S. Cidadania e educação ambiental. Psicologia & Sociedade, 20, Edição Especial: 61-69, 2020.

REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental? 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental. (coleção primeiros passos). São Pau-

lo:

Brasiliense, 2014. 112p.

SILVA, Christian Luiz. Desenvolvimento Sustentável: Um conceito multidisciplinar. In: SILVA, Christian Luiz e MENDES, Judas Tadeu Grassi (Orgs.). Reflexões sobre Desenvolvimento Sustentável. Petrópolis - RJ: Vozes, 2020.

SULAIMAN, S. Educação ambiental, sustentabilidade e ciência: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos. Ciência & Educação, vol. 17 nº 3, Bauru, 2021.

TRISTÃO, M. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. Revista Brasileira de Educação, vol. 18, nº 55. Rio de Janeiro, outubro/dezembro 2013.

UNESCO. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília: UNESCO, 2005.

VEIGA, J. E. Sustentabilidade – A legitimação de um novo valor. São Paulo: Senac, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO LAÇOS PARA UM DESENVOLVIMENTO PLENO

VANESSA MARINHEIRO VÉRAS

RESUMO:

A afetividade na relação educativa, em especial, com crianças pequenas matriculadas na Educação Infantil é o tema da pesquisa. A escola vem negligenciando a importância das emoções no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, dando ênfase apenas nos aspectos cognitivos, contudo nas últimas décadas tem-se fortalecido a importância de conhecer todos os aspectos que compõem o desenvolvimento humano. A metodologia usada é a revisão bibliográfica e é uma pesquisa qualitativa descritiva sobre os autores que defendem a afetividade como elemento importante no processo educativo. Os resultados apontam que para Piaget ao mesmo tempo em que o sujeito constrói o objeto, constrói a si mesmo como sujeito e isso ocorre devido ao por meio de sua ação interativa com o meio em que vive. Nos estudos de Vygotsky as contribuições advindas da esfera social no desenvolvimento do ser humano são inegáveis e somente é possível compreender o sentimento humano quando se começa pela base afetiva. Para o teórico Wallon a afetividade e a emoção são essenciais para o processo de aprendizagem do ser humano e defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, pois é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Wallon defende que a emoção é a forma mais expressiva de afetividade e a partir de sua observação pelos docentes é possível compreender as emoções do aluno e assim intervir nas relações e na organização do ambiente para transformá-lo em um espaço de trocas e aprendizados. A afetividade é um elemento fundamental na educação infantil, pois desempenha um papel significativo no desenvolvimento global das crianças. Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, os educadores têm a responsabilidade de cultivar um ambiente emocionalmente saudável, onde as crianças se sintam seguras, amadas e respeitadas. Neste artigo, explora-se a importância da afetividade na educação infantil e como essa abordagem contribui para a formação de indivíduos equilibrados, confiantes e socialmente competentes.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Desenvolvimento Humano; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O tema do presente estudo é a afetividade na relação educativa, em especial, com crianças pequenas matriculadas na Educação Infantil. É possível encontrar em documentos oficiais e na literatura científica a importância da afetividade na educação, contudo observa-se que a dimensão afetiva não tem um lugar de destaque em muitas instituições educativas e, mesmo sendo estudada nos cursos de formação docente não se tem dado a devida relevância a sua contribuição para o desenvolvimento infantil.

O estudo foi motivado pela constatação de que o conhecimento não se assenta somente em bases cognitivas, questões como: qual é a relação do afetivo no desenvolvimento humano? Quais os fatores entre sujeitos e objetos de conhecimento geram aprendizagem? A afetividade é importante de que forma na atividade humana? Foram essenciais para a construção da pesquisa.

Este estudo, de natureza teórica, realizado a partir de revisão bibliográfica tem como objetivo compreender qual o papel da dimensão afetiva no desenvolvimento infantil e refletir sobre a afetividade e as interações entre todos os sujeitos na educação infantil destacando o papel do contato, afeto e diálogo.

Há, ainda, muitos equívocos em relação ao modo de pensar o papel do afetivo nos problemas enfrentados pela criança no contexto escolar, tendo defensores de que as experiências vividas entre as crianças na sua primeira infância, mais os traços de personalidade ou à dinâmica familiares interferem na aprendizagem e desenvolvimento infantil. Gomes (2013) em seu estudo apresenta uma crítica de como a escola vê as emoções como algo prejudicial, que “atrapalha” o processo de escolarização das crianças e aponta a necessidade de reverter esse pensamento.

A afetividade pode ser compreendida sob diferentes óticas, entre elas como as atitudes e valores, o comportamento moral e ético, o desenvolvimento pessoal e social, a motivação, o interesse e atribuição, a ternura, a inter-relação, a empatia, a constituição da subjetividade, dos sentimentos e emoções (RIBEIRO, 2010).

O tema é delimitado aos estudos bibliográficos acerca do papel da afetividade na construção de aprendizagem das crianças, baseado nos estudos da teoria histórico social e nas teorias psicogenéticas que permitiram compreender o ser humano sob diversos aspectos, sendo um deles o papel das emoções no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Foram destacados os teóricos: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henry Wallon contribuíram para ampliar saberes sobre o papel da afetividade no aprendizado e a importância das relações interpessoais

para o sucesso ou o fracasso no aprendizado.

Piaget defende que o conhecimento se constrói essencialmente na interação do sujeito com o objeto, sendo assim a interação social é considerada relevante, já que a experiência com as pessoas é necessária para que o desenvolvimento cognitivo aconteça (STOLTZ, 2012). Já Vygotsky (1988) defende o funcionamento do cérebro humano e as funções psicológicas superiores são construções históricas, sendo assim é importante que a criança aprenda a partir da interação com os elementos de sua cultura e do seu meio social, que o curso do seu desenvolvimento é influenciado pelo meio sociocultural (HOFFMANN, 2012). Wallon defende que o ser humano sempre foi um ser afetivo e desde o início da vida humana a afetividade e a inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira" (DANTAS, 1992).

O estudo defende que na escola faz-se importante compreender que a

aprendizagem está relacionada com as mediações/interações pelas quais participa o aluno. Entende-se que as relações entre o professor, o aluno e os familiares tem tanto influência positiva quanto negativa na vida acadêmica das crianças e jovens.

2 DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO INFANTIL E AFETIVIDADE

No momento atual é observada uma crescente preocupação com a educação de qualidade na primeira infância. O processo educativo nos primeiros cinco anos de vida vem ganhando cada dia mais atenção entre os pesquisadores, que entendem que a criança aprende enquanto se desenvolve corporalmente, psiquicamente e afetivamente. Nesse sentido, buscando aliar conhecimentos para qualificar a cada dia mais o desenvolvimento da criança pequena é importante discutir o desafio que apresenta que de acordo com Veiga (2010) consiste em "oportunizar cuidados e ensino que atenda às necessidades de crianças pequenas e as auxilie no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social" (VEIGA, 2010, p. 21).

A Constituição de 1988 buscou fundamentar seus princípios em uma nova concepção de "criança-cidadã, sujeito de direitos, cuja proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo Poder Público com absoluta prioridade". Nesse contexto, a Constituição retira a Educação Infantil do âmbito da assistência e a insere no sistema educacional, estabelecendo em seu artigo 206, inciso VII, a garantia de qualidade (BRASIL, RCNEI, vol. 1, p. 11).

A Base Nacional Comum Curricular promulgada em 2017 buscou nortear os sistemas de Ensino brasileiros e as propostas pedagógicas de todas as instituições educativas desde a Educação Infantil. Na Educação Infantil os campos de experiência estão divididos em cinco campos de experiência e têm como eixos as aprendizagens e o desenvolvimento partindo das interações, brincadeiras e buscam assegurar o direito de "conviver, explorar, expressar e conhecer", já garantidos nas DCNEI (BRASIL, BNCC, 2017, p. 40).

A BNCC traz o conceito de "competências", que se define como: Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício de cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, BNCC, 2017, p.8).

Nos últimos anos a Educação Infantil tem mudado sua concepção assistencialista e mudado suas práticas sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil, com o objetivo de promover o desenvolvimento das crianças, foram ouvidos educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, e com uma concepção fortemente ancorada na teoria histórica social as mudanças começaram a sistematizar o conhecimento acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças (OLIVEIRA, 2010).

2.1 A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A compreensão entre desenvolvimento e aprendizagem foi importante por garantir o debate sobre as particularidades da infância e por destacar que as relações estabelecidas entre professores e os alunos interferem no aprendizado (BERALDI, 2013). Inicialmente são apontadas as teorias de desenvolvimento de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henry Wallon por sua relevância no olhar para as mudanças no ensinar e de aprender.

A afetividade pode ser entendida sob diversos enfoques, como por exemplifica Ribeiro (2010) em atitudes e valores, no comportamento moral e ético, no desenvolvimento pessoal e social, na motivação, no interesse e na atribuição da ternura, na inter-relação da empatia com a "constituição da subjetividade, sentimentos e emoções" (RIBEIRO, 2010, p. p.403).

A afetividade segundo os teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon é um sentimento de grande influência no comportamento e na aprendizagem. Para Jovchelovitch (2008) afetividade é a disposição no âmbito da subjetividade, ou seja, das esferas emocionais e pessoais, elas fornecem os elementos necessários para a construção do espaço de relações ou diálogos entre o "Eu, o Outro e o objeto/mundo".

Contudo, apesar dos movimentos

teóricos que separam as dimensões cognitivas e afetivas, a própria representação de criança mostra-se como uma estrutura cognitiva, emocional e social (JOVCHELOVITCH, 2008). Professor e aluno estabelecem uma relação afetiva entre si, discutem entre si e isso pode levar ao conceito de afetividade, sentimento esse que pode afetar ou não o processo de aprendizagem, de acordo com Piaget (1967 apud La Taille 1992) a inteligência se desenvolve em cada indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas.

Jean Wiliam Fritz Piaget (1896-1980), foi um importante teórico no processo de descobrimento dos processos cognitivos do ser humano, para o autor a aprendizagem é a passagem de um nível de menor conhecimento para um de maior conhecimento, entende-se assim que "ao mesmo tempo em que o sujeito constrói o objeto, constrói a si mesmo como sujeito", sendo esse processo realizado "por meio de sua ação interativa com o meio em que vive", dessa forma:

Todo o processo de desenvolvimento da cognição, que abrange as diferentes atividades da mente humana (memória, percepção, imagem mental, raciocínio, entre outras), surge através da interação da pessoa com o meio físico e social. Isso significa que não há inteligência inata, mas que ela é construída a partir da interação (PIAGET apud STOLTZ, 2012, p. 16).

Piaget deu grande valor ao biológico em sua teoria e estabeleceu um modelo evolucionista no qual são observadas que as "[...] estruturas sofrem alterações constantes" e a cada estágio cognitivo há uma estrutura ou modelo de organização entre homem – ambiente, contudo o questionamento está no sentido de compreender o desenvolvimento como muito mais que só o aspecto biológico (MARSIGLIA, 2010).

As considerações sobre os aspectos sociais que são defendidos por Leontiev que compreende que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sua sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 261 apud MARSIGLIA, 2010, p. 100). Dessa forma, desde o nascimento a criança apresenta processos internos que lhe possibilitam a aprendizagem, que resultam em desenvolvimento, especialmente conseguidos da sua experiência com o meio e das condições que o meio lhe oferece para isso. O que quer dizer que existe um sujeito ativo desde o nascimento, com estruturas orgânicas que o impulsionam à ação, mas cujo desenvolvimento depende radicalmente dessa mesma ação (HOFFMANN, 2012, p. 35).

Piaget foi contra a concepção comportamentalista de organização de estímulos pelo professor como fonte essencial do conhecimento pela criança, porque sua concepção é de que um estímulo não é estímulo até que a criança aja sobre ele e, para isso, é preciso que tenha desenvolvido estruturas anteriores necessárias à "interpretação" própria de tal estímulo. Essa é a razão de a teoria de Piaget ser chamada de "construtivismo", porque "o conhecimento se constrói essencialmente na interação do sujeito com o objeto" (Piaget, 1970 apud HOFFMANN, 2012, p. 35).

Piaget (1936) descreveu os processos de "adaptação e de organização", constituindo assim o que o autor chama de invariantes funcionais, ou seja, estão sempre presentes no funcionamento cognitivo. "A adaptação é um processo dinâmico e contínuo, no qual a estrutura do organismo interage com o meio externo" (apud STOLTZ, 2012, p. 18), e isso para se reconstituir e criar uma nova significação para o sujeito

No entendimento de Piaget (1936) a construção da inteligência e do real não acontece de forma isolada e fragmentada, ela representa sempre a integração do que é assimilado em um sistema: "assimilação é o processo de incorporação do objeto aos esquemas que o sujeito já construiu" sendo que esse mecanismo permite uma primeira compreensão da realidade, mas "pode ser deformada, dependendo dos esquemas práticos e conceituais que o sujeito possui" (apud STOLTZ, 2012, p. 18).

Stoltz (2012) que não é possível explicar o processo apenas pela assimilação, pois não permitiria o avanço, ela precisa da acomodação que é o "processo de ajuste do sujeito ao objeto novo" (STOLTZ, 2012, p. 18). E isso não ocorre de uma hora para a outra, mas lentamente, por aproximação, determinando a possibilidade de avanço do conhecimento.

Stoltz (2012) compreende que a adaptação é geralmente entendida como um estágio temporário de equilíbrio. É temporário porque logo aparecerão novos objetos por conhecer, que determinarão novos desafios para o sujeito. Assim, toda compreensão envolve, portanto, algo que precisa ser assimilado com os recursos de que o sujeito dispõe, para que depois ele possa se ajustar à realidade. "É importante você saber que ambos, assimilação e acomodação, determinarão a conduta adaptada, que é sempre provisória", já que logo "surgirão novos objetos do conhecimento que desequilibrarão o sujeito" (PIAGET, 1936 apud STOLTZ, 2012, p. 20).

Para Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) as contribuições advindas da esfera social no desenvolvimento do ser humano são inegáveis. "O ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social, sendo a cultura parte da natureza humana num processo histórico" que, ao longo

do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, "molda o funcionamento psicológico do homem" (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

O pensamento tem sua origem na motivação, e isso para Vygotsky inclui "inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetividade e emoção", portanto para compreender a evolução completa do pensamento humano é necessário entender que isso só é possível a partir da "base afetivo-volitiva e nesse sentido é relevante discutir o papel da família na aprendizagem" (OLIVEIRA, 2010, p.24).

Em Vygotsky encontra-se a importância da dimensão social e cultural no desenvolvimento, sendo que os pressupostos básicos se concentram na ideia de que o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro social, sendo a "cultura parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem" (OLIVEIRA, 2010, p. 30).

De acordo com o autor o funcionamento do cérebro humano e as funções psicológicas superiores são construções históricas, mediadas pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, assim a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada unicamente em propriedades naturais do sistema nervoso. Nesse sentido Oliveira (2010) analisa que ao pensar em atividades distantes do funcionamento psicológico básico e ligadas à relação do indivíduo com o meio sociocultural onde ele vive, fica mais evidente a ideia da complexidade dos sistemas funcionais que dirigem a realização dessas tarefas.

A grande contribuição teórica de Vygotsky (1988) é o olhar sociointeracionista, é a importância da ação da criança como elemento essencial para o seu desenvolvimento. Ressalta, em seus estudos, que ela não aprende a partir dos estímulos do meio ambiente, mas pela interação com os elementos de sua cultura e do seu meio social, que o curso do seu desenvolvimento é influenciado pelo meio sociocultural (HOFFMANN, 2012, p. 37).

"Os sistemas simbólicos se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social". Nesse sentido, a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, ou seja, uma interpretação dos dados do mundo real, "As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo" (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Beraldi (2013) cita Vygotsky que destaca que em psicologia os afetos podem ser negativos e positivos. "Os positivos são relacionados a emoções de alta energia, como entusiasmo e a excitação, e de baixa energia, como calma e tranquilidade". Já os negativos são relacionados à "ansiedade, raiva, culpa, tristeza" e de acordo com Beraldi (2012) mesmo a Psicologia tratando cognição e afetividade de formas separadas, "as emoções e os sentimentos não estão dissociados no processo educativo" (VYGOTSKY, 2003 apud BERALDI, 2013, p. 15) e podem influenciar de diversas formas no desenvolvimento cognitivo.

No entendimento do teórico Vygotsky (2003) só é realmente possível compreender o sentimento humano quando se começa pela base afetiva, dessa forma o "desenvolvimento afetivo depende de outros fatores para que suas necessidades de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação sejam satisfeitas" (VYGOTSKY, 2003 apud BERALDI, 2013, p. 16), pois são nesses momentos que são estabelecidos os vínculos com as demais pessoas. De acordo com as ideias defendidas por Vygotsky a interação é um elemento decisivo na aprendizagem e a afetividade é amplamente defendida por ser a base das relações humanas.

Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), filósofo, psicólogo, psiquiatra, médico, dedicou-se a estudar as crianças com anomalias motoras e mentais. Sua teoria considera afetividade, ação motora e inteligência como elementos indissociáveis no desenvolvimento humano (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.37)

Na teoria de Wallon a emoção e a afetividade ocupam um lugar central no desenvolvimento do indivíduo e do conhecimento, de acordo com ele a dimensão afetiva, conceituada como impulsivo-emocional se estende ao longo do primeiro ano da vida, período que a afetividade se reduz praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo (DANTAS, 1992, p.85).

As crianças são seres emotivos, trazendo a sua emoção enquanto forte tendência, dessa forma quando convivem com os adultos, estão permanentemente em contágio emocional. Dantas (1992, p.86) afirma que: "a emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo", contudo a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem "dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação".

Wallon dá detalhes minuciosos das origens orgânicas da emotividade e destaca que o ser humano é organicamente social:

Isso porque está nessa força da emotividade humana e em seu caráter contagioso e epidêmico as condições para que seja mediada pela cultura, interpretada pelo adulto e promotora, a partir de então, do desenvolvimento cognitivo da criança. Significa dizer

que o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua única maneira de relacionar-se. Esse choro mobiliza a mãe e ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais. A interação entre ambos será responsável pelo desencadeamento das funções cognitivas na criança (WALLON apud GRATIOTALFANDÉRY, 2010, p.37).

A afetividade, na teoria de Wallon não é apenas uma das dimensões da pessoa: "ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica". O ser humano sempre foi um ser afetivo, contudo a afetividade diferenciou-se, lentamente, da vida racional. Portanto, "no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira" (DANTAS, 1992, p. 86).

Contudo, ao longo do trajeto, elas alternam e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade. Deste momento em diante a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos dominantemente afetivos ou dominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados (DANTAS, 1992).

Assim cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão, ou seja, a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa (DANTAS, 1992, p. 86). Para Gratiot-Alfandéry (2010, p.37) Wallon também oferece uma importante contribuição ao campo educativo quando "descreve a metodologia que adota em suas investigações e chama a atenção para a necessidade de desconstruir o olhar adultocêntrico presente na observação e nas metodologias de investigação sobre o desenvolvimento infantil". Essa desconstrução apontada por Wallon é importante no sentido de alertar para os fatos de que:

Algumas manifestações da criança, interpretadas pelo olhar do adulto – sempre marcado por seu próprio referencial – tende a gerar posturas e a construir sentidos muitas vezes equivocados daquilo que a criança demonstra (WALLON apud GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.37).

Na atualidade a teoria de Wallon permite "reconhecer nas expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito na aprendizagem", no intuito de encontrar pistas e assim compor um trabalho atento as especificidades de cada aluno, "supondo que o 'destravamento' das inteligências depende do 'saneamento' da atmosfera emocional" (GALVÃO, 2003, p. 84 apud GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.41).

Dessa forma, "considerando o caráter 'contagioso' dos estados emocionais, o professor pode manter-se mais atento ao clima de grupo que ele tem condições de estabelecer em sua turma de alunos" (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.42), além disso pode ainda buscar compreender "à importância de suas próprias manifestações afetivas, que, seguramente, incidirão nas crianças sob sua tutela".

Contudo, isso não quer dizer que se deve "buscar o controle das condições em sala de aula a partir da coerção das manifestações expressivas dos alunos, é preciso uma "melhor compreensão de seu significado para um manejo que, incorporando a dimensão afetiva, possibilite uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem" (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.42).

Dessa forma, a afetividade é um elemento presente em todos os momentos da nossa vida, desde o ato motor até a cognição e na escola é importante ao educador refletir sobre isso e buscar recursos para aprimorar as relações e a organização dos ambientes, para que seja espaço de trocas e aprendizados.

Na presente pesquisa defende-se a construção de vínculos afetivos desde os primeiros anos de vida, as crianças estabelecem conexões emocionais com aqueles que as cercam. Essas conexões afetivas são essenciais para o desenvolvimento socioemocional da criança e influenciam diretamente como ela se relacionará com o mundo ao seu redor. Um ambiente de afeto na educação infantil permite que os alunos desenvolvam vínculos positivos com os educadores e colegas, o que resulta em uma maior abertura para aprender e se expressar (BRASIL, 2009).

A afetividade na educação infantil promove um senso de segurança emocional nas crianças. Quando elas se sentem acolhidas e compreendidas, tornam-se mais confiantes em si mesmas e em suas capacidades. Essa autoestima positiva é essencial para o desenvolvimento de uma postura positiva diante dos desafios e da aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2009).

Quando uma criança se sente emocionalmente segura no ambiente escolar, está mais propensa a se engajar ativamente nas atividades de aprendizagem. A afetividade na educação infantil cria um ambiente propício para a motivação intrínseca, na qual a criança é impulsionada por seu próprio interesse em aprender e explorar o mundo ao seu redor (BRASIL, 2009). Dessa forma, o conhecimento é construído de maneira mais significativa e duradoura.

A convivência em um ambiente afetivo possibilita que as crianças aprendam a lidar com as emoções e conflitos de forma saudável. Ao observar e experimentar a empatia, elas desenvolvem habilidades sociais

essenciais para interações saudáveis com os outros. Aprendem a respeitar as diferenças, a cooperar e a resolver problemas de maneira colaborativa, tornando-se cidadãos mais empáticos e conscientes.

Um ambiente afetivo na educação infantil pode ajudar a prevenir o estresse e a ansiedade em crianças. O apoio emocional fornecido pelos educadores e colegas contribui para o fortalecimento da resiliência emocional, tornando-as mais preparadas para enfrentar desafios futuros. Além disso, o cultivo de um ambiente afetuoso pode ser um fator protetor contra o desenvolvimento de transtornos mentais na infância e ao longo da vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade é um pilar fundamental na educação infantil, pois estabelece as bases para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Ao cultivar um ambiente acolhedor, os educadores criam oportunidades para o florescimento de habilidades essenciais, tais como a autoestima, a motivação intrínseca, a empatia e as habilidades sociais. Investir na afetividade na educação infantil é investir no futuro de cada criança, proporcionando-lhes alicerces sólidos para que se tornem adultos emocionalmente equilibrados, resilientes e capazes de contribuir positivamente com a sociedade.

Por fim, o estudo permitiu entender a constituição dos processos afetivos e a importância entre afeto e cognição a partir das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, trazendo assim a possibilidade de elementos que servirão de mediadores entre a teoria e a prática escolar diária na educação de crianças pequenas com vistas ao seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BERALDI, E. de M. A importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. UTFP. Universidade

Tecnológica Federal do Paraná- Monografia de Especialização. Medianeira-PR,

2013. Disponível em:

http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4445/1/MD_EDUMTE_2014_2_11 2.pdf. Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1.

Brasília: MEC/SEF/, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. 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 diretrizescurriculares2012&category_slug=janeiro2012pdf&Itemid=30192 Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. BNCC- Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: mar. de 2024.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF/, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: mar. de 2024.

DANTAS, H. Do ato motor ao mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p.35-45.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-100.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. Henry Wallon. /Hélene Gratiot Alfandérry, tradução Patrícia Junqueira. Org. Elaine Dias. Recife, Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores. 2010.

GOMES, C. A.V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. Psicologia em estudo, Maringá-PR, v.18, n.3, p.509-518 jul-set, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/?format=pdf. Acesso em: mar. de 2024.

HOFFMANN, J. Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre-RS: Mediação, 2012.

JOVCHELOVITCH, S. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

LA TAILLE, Y. de. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MARSIGLIA, A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M. (Orgs.) Formação de professores: limites contemporâneos alternativas necessárias [online]. São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins9788579831034-07.pdf Acesso em: mar. de 2024.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico cultural. 5ª Ed. São Paulo: Scipicione, 2010. (Coleção Pensamento e ação em sala de aula).

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Dezembro de 2010.

http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2010pdf/715321curriculoeducacaoinfantilzilma-moraes/file. Acesso em: mar. de 2024.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia, Campinas-SP, jul/set., p.403-412, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf. Acesso em: mar. de 2024.

STOLTZ, T. As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Coleção Fundamentos da Educação).

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FACILITADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

VANUSA JARDIM DE SOUZA

RESUMO

O artigo traz discussões sobre a importância do brincar como um instrumento imprescindível na construção de crianças pequenas. Levando o brincar como uma vivência internamente ligada ao desenvolvimento amplo, social, emocional e físico das crianças, o estudo analisa como as experiências lúdicas podem melhorar a forma de aprendizagem na primeira infância. Através de uma revisão da literatura onde foi buscado respostas através de documento oficiais, como DCNEIs as (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) e de autoras como Tizuko Morchida Kishimoto, buscamos parâmetros dobre os diversos benefícios do brincar para o desenvolvimento integral das crianças, além de mostrar explorar estratégias para integrar o brincar de forma significativa no currículo escolar. A pesquisa também buscou trazer contribuições sobre a função dos professores da infância na organização de espaços e de um ambiente de aprendizado que tenha como primícia a valorização do brincar, fornecendo materialidades e oportunidades adequadas para as crianças explorarem, experimentarem e criarem. Além disso, são discutidos os benefícios do brincar em grupo para o desenvolvimento social e emocional das crianças, e a importância de os educadores observarem e respeitarem as preferências e necessidades individuais de cada criança durante as atividades lúdicas.

Palavras-chave: Brincar, Educação Infantil, Construção do Conhecimento, Desenvolvimento Integral, Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

The article discusses the importance of playing as an essential tool in the development of young children. Taking playing as an experience internally linked to the broad, social, emotional and physical development of children, the study analyzes how playful experiences can improve the way they learn in early childhood. Through a review of the literature where answers were sought through official documents, such as DCNEIs (National Curricular Guidelines for Early Childhood Education) and authors such as Tizuko Morchida Kishimoto, we sought parameters on the various benefits of playing for the integral development of children, in addition to to show exploring strategies to integrate play in a meaningful way into the school curriculum. The research also sought to bring contributions about the role of early childhood teachers in organizing spaces and a learning environment that has as its primary focus the appreciation of play, providing appropriate materials and opportunities for children to explore, experiment and create. Furthermore, the benefits of group play for children's social and emotional development are discussed, and the importance of educators observing and respecting each child's individual preferences and needs during play activities.

Keywords: Playing, Early Childhood Education, Knowledge Construction, Integral Development, Pedagogical Strategies.

INTRODUÇÃO

Durante o tempo que a criança passa na educação infantil, grande parte de seus afazeres se torna o brincar que passa a ser uma vivência centralizadora e facilitadora na construção do aprendizado integral das crianças. Assim este artigo investiga o brincar como um facilitador na construção do conhecimento durante os primeiros anos de vida e reconhece o brincar como uma forma interna ligada ao processo de aprendizagem, buscamos explorar suas diversas dimensões e como elas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

Muitos estudos ao longo dos anos vêm destacando os inúmeros benefícios do brincar na infância, dando ênfase no desenvolvimento de habilidades essenciais, como a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas e a cooperação. Além de se pensar no brincar como uma forma poderosa de expressão, permitindo que as crianças processem e compreendam o mundo ao seu redor de maneira significativa e pessoal.

Ao ingressar na educação infantil, as crianças começam a interagir com novos ambientes, ambientes estes diferentes dos quais elas não fazem parte. Ao se inserir em um ambiente diferente, com materialidades pensadas em seu desenvolvimento, além de estabelecer relações com desconhecidos, faz com que a diversidade e heterogeneidade sejam elementos primordiais para o enriquecimento do crescimento das crianças.

Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar como o brincar pode ser integrado de forma eficaz no contexto educacional da Educação Infantil, como um facilitador na construção do conhecimento. Investigaremos as estratégias pedagógicas que os educadores podem empregar para promover o brincar de maneira significativa, valorizando as experiências lúdicas das

crianças e criando um ambiente de aprendizado enriquecedor e estimulante.

O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil (1998), que traz orientações para as escolas de educação infantil, mostra a importância do brincar para a construção do conhecimento, explicando que:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (p. 27).

Este artigo traz reflexões importantes sobre a compreensão da educação infantil e das responsabilidades do professor da infância que passa a ter um papel primordial, na construção do conhecimento, uma vez que este se torna um elo entre a criança e o aprender considerando que a criança entra em contato com um novo mundo de possibilidades. O professor assim é o mediador do aprender, fazendo parte da brincadeira, ele tem a oportunidade de transmitir valores e a cultura possibilitando a aprendizagem da maneira mais criativa e social possível

Assim ao compreendermos a importância do brincar na Educação Infantil, e esperamos fornecer reflexões valiosas para educadores, pais e profissionais da área, contribuindo para uma abordagem mais inteira e eficaz no processo de ensino-aprendizagem durante os primeiros anos de vida das crianças.

A NATUREZA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Durante todo o percurso de vida do ser humano, poucas coisas se tornam essenciais na infância como o brincar. O brincar é primordial sendo fundamental para que as crianças possam se desenvolver de forma plena. Assim buscar resposta sobre o desenvolvimento humano tendo como base a natureza do brincar aprimora a importância e os benefícios que o lúdico pode proporcionar às crianças durante seu crescimento.

O brincar durante a infância é natural algo que faz parte da natureza do ser humano. Desde os primeiros meses de vida, as crianças demonstram um interesse espontâneo por explorar o mundo a sua volta e assim descobre e faz interações com os objetos e pessoas ao seu redor. Essas interações são frequentemente expressas por meio do jogo, da imitação, da fantasia e da criatividade, constituindo as bases do brincar infantil.

Vygotsky é teórico que defende o jogo como ferramenta potente para o desenvolvimento. Segundo este autor, a aprendizagem ocorre a partir da interação do sujeito com o objeto de aprendizagem. Quando brinca a criança passa a exercitar a liberdade de poder explorar e experimentar o mundo de maneira não estruturada, sem regras ou objetivos pré-definidos. Brincando a criança se permite também aprimorar sua autonomia, e capacidade de resolver problemas de forma independente.

É importante que na Educação Infantil os educadores reconheçam e valorizem a importância do brincar, sendo este fator imprescindível para as vivências das escolas da infância. Oportunizando não só momentos como espaços adequados para que as crianças possam se engajar em brincadeiras criativas, desafiadoras e enriquecedoras.

Com relação a Educação Infantil as Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Infantil de 2010 (DCNEI) traz esclarecimentos com relação a Educação Infantil.

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (DCNEI 2010 p. 12)

Além do mais, brincar na infância tem um papel primordial no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças, as brincadeiras promovem o desenvolvimento motor, a coordenação motora e a consciência corporal além de estimular a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, o brincar proporciona oportunidades para as crianças praticarem habilidades de comunicação, colaboração e negociação, além de aprenderem a interagir com os outros de maneira respeitosa e empática. Em termos emocio-

nais, o brincar oferece um espaço seguro para as crianças expressarem e processarem suas emoções, desenvolvendo habilidades de autorregulação emocional e empatia.

As DCNEIs ainda explicam que as interações e o brincar são práticas que devem nortear as escolas da infância, o documento ainda esclarece quais garantias a criança alcança através do brincar.

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; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; 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; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; 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; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Assim cabe ressaltar que o brincar durante a infância não é apenas uma forma de entretenimento para a criança, mas se torna um jeito significativo de aprender e se desenvolver. Enquanto brinca, as crianças estão a todo momento experimentando, descobrindo e construindo conhecimento sobre si mesmas e sobre o outro. O brincar é uma linguagem universal que transcende fronteiras culturais, socioeconômicas e linguísticas, proporcionando uma experiência compartilhada de aprendizagem e crescimento para todas as crianças.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

O brincar é uma ação própria da infância, vai além de entreter a criança, ou fazê-la esquecer do tempo. A realidade é que enquanto brinca a criança se apropria de ferramentas poderosas que se tornam primordiais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. É preciso pensar no brincar como uma forma eficaz de ensino e aprendizagem, contribuindo para o crescimento integral das crianças em todas as áreas de desenvolvimento.

Tizuko Morchida Kishimoto (1994, p.38), autoras que trata sobre a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil explica que existem significados diferentes para jogo, brinquedo e brincadeira, são eles os de: faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motor, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individual ou coletivo, metafóricos, verbais de palavras, políticos, de adultos, de animais etc. Durante o período infantil são observados três sucessivos sistemas de jogos:

Jogos	Idade	Definição
Exercício sensório-motor	Durante os 18 meses	Envolve repetição de sequencias já estabelecidas de ações e manipulações. Consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc.
Simbólico / faz – de - conta	02 anos	Aparecimento de representações da linguagem. A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade e uma maneira de se auto-expressar. Esses jogos de faz-de-conta possibilita à criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações.
Regras	anos 07 a 11	O que caracteriza o jogo de regras é a existência de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, e uma forte competição entre os indivíduos. O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social. A regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social

FONTE:o Jogo e a Educação. Piaget (1978) apud Kishimoto (1994, p.39)

O quadro acima explica que o jogo é vivenciado em contextos de disputas com regras explicita ou implícitas como num jogo de xadrez que possui suas regras externas que orientam as ações dos jogadores. A autora esclarece que o mesmo objeto como um tabuleiro de xadrez pode ter a função de um jogo ou pode ser uma peça decorativa, ou seja, uma mesma conduta pode ser considerada jogo ou não, dependendo do senti-

do que lhe é atribuído.

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. (KISHIMOTO, 1996: p. 2).

Jogar ou brincar faz parte do fazer infantil, através das brincadeiras a crianças consegue expressar o que vive. A brincadeira deve ser considerada como algo sério e essencial para a vida das crianças. É a forma que criança colocar para fora medos, problemas, angústias que já enfrentou.

Desde bebê, as crianças tendem a ter uma disposição para brincar assim conseguem explorar o mundo ao seu redor por meio de jogos, fantasia, imitação e interação com objetos e outras crianças, brincar permite que as crianças experimentem diferentes papéis, resolvam problemas, explorem suas emoções e desenvolvam suas habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais.

Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano se desenvolva pelo movimento (inativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo. KISHIMOTO (2002, P. 50)

Ao brincar com outros indivíduos, as crianças trocam informações, aprendem a conviver socialmente, a respeitar regras, ou seja, reproduzem o que vivenciam com os outros. Ainda por meios das brincadeiras há o desenvolvimento psicomotor da criança, que explora seu corpo e os limites dele.

Uma das razões pelas quais o brincar é uma ferramenta tão eficaz de aprendizagem é porque ele é profundamente motivador para as crianças. Ao contrário de atividades mais estruturadas e formais, o brincar é autodirigido e autônomo. As crianças escolhem o que querem fazer, como querem fazer e por quanto tempo querem fazer. Isso as torna mais engajadas e receptivas ao processo de aprendizagem, pois estão ativamente envolvidas na exploração e descoberta.

Além disso, o brincar oferece um ambiente seguro e sem julgamentos para as crianças experimentarem e cometerem erros. Nas brincadeiras, não há pressão para ter sucesso ou atender a expectativas externas. Em vez disso, as crianças têm a liberdade de tentar coisas novas, experimentar diferentes abordagens e aprender com suas experiências. Isso promove a resiliência, a perseverança e a autoconfiança das crianças, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Através do brincar a criança consegue se apropriar de maneira lúdica de conhecimentos ricos e imprescindíveis para a vida, aprender brincando permite as crianças adquirirem conhecimento de maneira acessível e significativa. Por meio da diversão, as crianças podem explorar conceitos matemáticos, como padrões, formas e quantidades, por meio de jogos de contar, classificar e empilhar blocos. Além de adquirirem habilidades linguísticas e de comunicação, narrando histórias, representando personagens e interagindo com outras crianças em brincadeiras de faz de conta.

Desta forma, podemos dizer que através do brincar a criança adquire conhecimento para além da inteligência, quando os pequenos brincam, estes conseguem ser colaborativos, cooperativos e empáticos, capacidades consideradas fundamentais para se viver em sociedade. O brincar também promove ações como compartilhar, negociar, resolver conflitos e o trabalho em equipe.

O Papel do Professor de Educação Infantil na Promoção e Facilitação das Brincadeiras como Ferramenta de Aprendizagem

O Professor de Educação Infantil é aquele especialista em promover vivências o que consegue garantir ricas experiências de aprendizado significativas, enriquecedoras e adaptadas às suas necessidades individuais.

A especialização do professor de Educação Infantil permite que ele esteja apto a organizar ambientes de aprendizado que sejam apropriados e estimulantes para as crianças pequenas. O professor de Educação Infantil sabe da importância do brincar, da exploração e da interação social no processo de aprendizagem das crianças, e sabe como usar de estratégias pedagógicas específicas para promover um brincar que consiga atingir o desenvolvimento integral.

Além disso, o professor de Educação Infantil é sensível às necessidades emocionais das crianças e está preparado para oferecer apoio e orientação quando necessário.

Ele compreende a importância de criar vínculos afetivos positivos com os alunos, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor onde as crianças se sintam valorizadas e amadas.

Vygotsky também explica sobre a construção do conhecimento ocorre em duas zonas de desenvolvimento distintas: a zona de desenvolvimento real, que é o conhecimento que a pessoa já possui, e a zona de desenvolvimento proximal, que é o conhecimento que ela pode alcançar com a assistência de outros mais experientes tal ideia busca ressaltar a importância do papel dos adultos na educação das crianças, proporcionando o suporte necessário para que elas desenvolvam suas habilidades e competências além do que seriam capazes de fazer por conta

Uma das maneiras pelas quais o professor consegue promover um brincar rico que garanta um tempo e espaço dedicados a interações no currículo da educação infantil. Propiciar períodos de brincadeiras livre e um brincar intencional, permitindo que os pequenos tenham a liberdade de escolher suas vivências. Ofertar uma variedade de materiais e recursos que estimulem a imaginação e a criatividade das crianças, desde blocos de construção até materiais artísticos e jogos de faz de conta, também são ações pertinentes a se promover um brincar potente.

Assim o educador da infância se torna um defensor dos direitos das crianças, o que inclui o direito a uma educação de qualidade onde as suas individualidades são respeitadas, através de abordagens pedagógicas não autoritárias ou totalitárias que desconsiderem sua autonomia e dignidade.

É importante que os educadores estejam presentes e envolvidos durante as brincadeiras das crianças. Observando atentamente suas interações e intervenções, oferecendo suporte e orientação conforme necessário. A interação do professor com as crianças durante o brincar, também estimula o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, promovendo a resolução de problemas, a colaboração e a comunicação eficaz.

Sobre o observar na Educação Infantil Malaguzzi citado por Hoyuelos 2021 p. 174 explica que

Observar significa respeitar e escutar a criança de forma atenta, amorosa, diz ele, sem cair no engano de realizar uma análise que procura prender a criança em tabelas, em estágios e em níveis preestabelecidos de desenvolvimento. É necessária uma observação de outro tipo. É a forma de lutar pelos direitos da infância sem sucumbir, ademais, ante ideologias de caráter totalitarista.

O autor esclarece sobre a importância de se observar as crianças de forma respeitosa e sensível na Educação Infantil. O que pressupõe em compreender a criança como único, com suas individualidades e preferências, sentimentos e perspectivas. Uma observação e escuta concentrada na criança, faz com que educadores reconheçam a voz e valorizam suas contribuições para o processo educativo rico em potencialidades.

Assim a família e escola juntos se colaboram a fim de garantir que o brincar seja valorizado e integrado ao cotidiano das crianças. A troca entre educadores e responsáveis garantem informações valiosas sobre as preferências e interesses das crianças, essas trocas sobre as preferencias do brincar sobre promover um brincar saudável e significativo.

O brincar faz com que a criança consiga reconhecer o lúdico como uma forma legítima de aprendizagem na educação infantil. Levar os pais e responsáveis a se conscientizarem sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças e explicando como ele contribui para o crescimento integral de cada criança, compartilhando estratégias e recursos com os pais para que possam apoiar o brincar.

Gonçalves 2013 p. 20 explica que

Um processo ensino- aprendizagem bem-sucedido, família e escola devem seguir os mesmos princípios, critérios e objetivos. Como detentora do conhecimento científico, a instituição escolar deve proporcionar a transmissão desses conhecimentos aos alunos para que se tornem pessoas críticas, transformadoras e democráticas.

Ao promover o brincar de forma intencional e significativa, podemos ajudar as crianças a desenvolverem habilidades essenciais para o sucesso futuro, como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades sociais e emocionais. Assim, como educadores, temos o poder de criar um ambiente rico e estimulante onde as crianças possam brincar, aprender e crescer juntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi explorado o papel do brincar na Educação Infantil como um facilitador na construção do conhecimento das crianças. O texto, destacou a importância do brincar como uma vivência internamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, social,

emocional e físico das crianças em idade pré-escolar.

A bibliografia estuda neste artigo mostrou os diversos benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil, sendo eles o estímulo à imaginação, criatividade, resolução de problemas e cooperação. O artigo também mostrou a importância das estratégias pedagógicas para integrar o brincar de forma significativa no currículo escolar, valorizando as experiências lúdicas das crianças e criando um ambiente de aprendizado enriquecedor e estimulante.

A pesquisa mostrou que a compreender a relevância do brincar na Educação Infantil, espera-se que este artigo forneça percepções valiosas aos educadores, pais e toda comunidade escolar, proporcionando uma visão mais ampla e eficaz no processo de ensino-aprendizagem durante os primeiros anos de vida das crianças. Entendendo que o brincar não é apenas um entretenimento, mas também uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças e prepará-las para enfrentar os desafios do mundo.

A finalização desta pesquisa reitera a importância de valorizar e promover o brincar na Educação Infantil, reconhecendo-o como um facilitador poderoso na construção do conhecimento das crianças e no desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Espera-se que este artigo contribua para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas, incentivando uma abordagem mais centrada na criança e no seu direito ao brincar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

Brasil. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil— Brasília: MEC/SEF, 1998.

GONÇALVES, Nelson. O lado sério da Brincadeira: um olhar para a autoestima do educador. 1 ed- São Paulo: Cortez, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil- Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi/ Alfredo Hoyuelos; tradução Bruna Heringer de Souza Villar. -1 ed. São Paulo: Phorte, 2021.

KHISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo, Pioneira, 1994.

VYGOTSKY, L.S. Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

A TECNOLOGIA E SUA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIAN LUZIA DA SILVA

RESUMO

A presença de inovações tecnológicas na nossa sociedade e, por extensão, na esfera educacional, é cada vez mais notável. Essas inovações têm proporcionado uma série de melhorias para o processo de ensino e aprendizagem contemporâneo. Uma das maiores vantagens é a facilidade de acesso a informações, permitindo que estudantes e educadores expandam seus conhecimentos de maneira mais ágil e eficaz. Além disso, as inovações tecnológicas introduzem novos métodos de instrução, tornando as aulas mais envolventes e dinâmicas, o que pode potencializar o interesse e a participação dos estudantes. Outro benefício significativo das inovações tecnológicas para a educação é a capacidade de personalizar o ensino, permitindo que os estudantes aprendam em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais. A tecnologia tem se tornado uma ferramenta cada vez mais presente e essencial na educação infantil. Ela oferece uma variedade de recursos que podem enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais interativo, envolvente e personalizado. A utilização da tecnologia na educação infantil pode ser vista como uma maneira inovadora de estimular o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças. Por exemplo, aplicativos educacionais e jogos interativos podem ajudar a desenvolver habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, resolução de problemas e pensamento crítico. Além disso, essas ferramentas podem promover a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças explorem diferentes formas de expressão. Além disso, a tecnologia pode ser uma aliada importante na inclusão de crianças com necessidades especiais. No entanto, é importante ressaltar que o uso da tecnologia na educação infantil deve ser feito de maneira responsável e adequada à idade das crianças.

Palavras-chave: Instrução; Sabedoria; Oportunidade.

INTRODUÇÃO

Indubitavelmente, a instrução em todas as esferas requer uma alteração social de grande monta. É primordial salientar as tendências do século XXI que os educadores devem ter em mente para essa metamorfose: graduandos, indivíduos contentes e saudáveis, aprendizado ininterrupto, mentalidade empreendedora, programação, inclusão tecnológica, ludificação, responsabilidade comunitária, poder coletivo e presente momento.

Dos avanços educacionais em distintas nações emergem as necessidades de nos tornarmos líderes no século XXI, mas isso implica enfrentar desafios sociais, culturais, geracionais, étnicos e, especialmente, tecnológicos. Pois a tecnologia está em constante evolução, alterando-se rapidamente dia após dia, e a educação em todas as esferas precisa se adaptar a essas mudanças. Requer influenciar os agentes dinâmicos da sociedade, hodiernamente, trata-se não apenas de transferir conhecimento, mas de ser um influenciador do pensamento e aprender de forma dinâmica no âmbito pedagógico e didático.

As instituições educacionais devem ultrapassar os meros atos de ensinoaprendizagem, pois essas formas estão em mutação e oscilação. A juventude atual não lê, mas pesquisa no Google e no YouTube. Portanto, os elementos curriculares e metodológicos do ensino devem passar por adaptações e transformações significativas, a fim de atender às necessidades da realidade social vivenciada diretamente pelos participantes do processo educativo.

> [...] 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).

No entanto, apesar do potencial das tecnologias educacionais, muitas vezes há uma falta de integração efetiva entre elas e o currículo escolar tradicional. Muitas instituições de ensino ainda enfrentam desafios na adoção de tecnologias de forma significativa e alinhada aos objetivos educacionais, resultando em um uso superficial ou isolado dessas ferramentas.

Além disso, é necessário compreender os aspectos obscuros dessa integração, como as barreiras enfrentadas pelos professores, a resistência à mudança, a falta de formação adequada e a dificuldade em avaliar o impacto das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

O VALOR DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Araújo (2005) destaca que a importância da tecnologia na educação é derivada de sua aplicação e do conhecimento de como orientar o uso da internet em sala de aula. Isso deve ser uma atividade responsável, pois requer que o educador valorize a perspectiva progressista na construção do conhecimento, de modo a promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas que incentivam o aluno a refletir e entender à medida que acessam e armazenam informações provenientes da internet.

O educador deve buscar processos formativos que permitam o uso adequado dos recursos tecnológicos disponíveis. Sem o resultado adequado, não será possível ao educador ter uma boa formação para ensinar aos seus alunos as ferramentas tecnológicas que estão se tornando cada vez mais essenciais. Devido às mudanças significativas na educação ligadas às transformações tecnológicas, o ensino não consegue acompanhar o avanço com rapidez. No entanto, essa exigência está se tornando mais próxima da realidade atual.

Segundo Freire (1997), a ação educativa é essencialmente comunicativa e dialógica, na medida em que a verdadeira aprendizagem não consiste na transferência do conhecimento, mas em um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Dessa forma, fica evidente que a prática pedagógica é um sistema articulado de ações. A mudança produzida em um elemento provoca uma mudança nos demais. Nesse sentido, há entre os elementos indicados uma relação orgânica e um sistema bem definido de relações que permitem descrever e explicar o processo educativo em sua complexidade. Freire (1997) entende que o professor nunca deve impor seu conhecimento aos alunos, como se eles não fossem capazes de contribuir para sua produção. O conhecimento dos alunos pode ser tão importante quanto o do educador.

É importante entender a relação do uso da tecnologia atual e suas contribuições no contexto do desenvolvimento do ensino na prática pedagógica dos professores. Assim, vale ressaltar que é necessário colocar em prática no contexto educacional conteúdo que leve o aluno a conhecer sua identidade, inclusão mediante a diversidade no contexto atual e sua imaginação para proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa.

A implementação da tecnologia auxilia no aprimoramento do processo de aprendizado na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades, criatividade e atenção. No ambiente escolar, é crucial introduzir inovações e criatividade, e o uso da tecnologia digital facilita a introdução de novos métodos de ensino e aprendizado na educação infantil.

Assim, observa-se a conexão da tecnologia digital no processo da educação infantil que favorece o crescimento das crianças, possibilitando atenção, reflexão e, acima de tudo, aprendizado significativo. Nesse contexto, o uso do recurso tecnológico é uma rotina para as crianças, seja na televisão, celular, notebook, tablet entre outros. A interação entre a família e a escola é essencial para discutir a relação da tecnologia no cotidiano das crianças, suas potencialidades e precauções.

Cavalcante (2012) argumenta que trabalhar com tecnologias de maneira interativa nas salas de aula exige a responsabilidade de aprimorar as compreensões dos alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem. Um dos papéis da escola é preparar o aluno para o futuro; o professor deve ter uma boa formação e recursos para obter um aprendizado significativo para transmitir aos seus alunos com orientações e acompanhamentos para aprender e pesquisar.

De acordo com Belloni (1999), a tecnologia é um conjunto de discursos e práticas, valores e impactos sociais ligados a uma técnica específica em um campo específico. Portanto, cabe ao professor adquirir novos recursos tecnológicos para ajudá-lo a perceber qual recurso deve usar, além de saber como empregá-lo como uma ferramenta pedagógica.

A internet deve ser usada com cautela para não prejudicar o desenvolvimento de suas habilidades e trazer apenas informações prontas.

Dessa forma, nota-se que o processo da tecnologia no contexto educacional proporciona à criança da Educação Infantil seu desenvolvimento por meio da comunicação, conhecimento, habilidades, curiosidades, atenção e reflexão. Com o uso dos recursos tecnológicos, a criança pode assistir a vídeos educativos e aplicativos educacionais que podem ser desenvolvidos para estimular a criatividade. É importante ressaltar que, para que os referidos aplicativos ou qualquer outro recurso tecnológico sejam usados como ferramenta pedagógica, é necessário primeiro conhecer a singularidade do pensamento infantil.

A CRIANÇA COMO SUJEITO INTEGRAL

Antes de abordar a criança como um indivíduo biopsicossocial e emocional, é crucial iniciar uma discussão concisa sobre o contexto histórico e os desafios enfrentados pela população infantil na sociedade. Destaca-se a relevância do processo de mudanças na sociedade contemporânea, onde todas as crianças e adolescentes devem ter

os mesmos direitos. O contexto histórico-cultural reflete sobre a infância, permitindo que o indivíduo experimente um sentimento de infância, fortalecendo o crescimento e a compreensão dos direitos e cuidados com a criança.

"A história da institucionalização de crianças e adolescentes toma outros rumos em meados da década de 1980. A cultura institucional vigente no país por tanto tempo começa a ser nitidamente questionada" (RIZZINI, 2004 p.45).

As ideias orientam a educação diante dos obstáculos que se destacaram ao longo do processo, apresentando fenômenos existentes e fatores que dão sentido às famílias que têm um grande trajeto histórico das crianças. Examina-se o caminho que a sociedade percorreu para dar sentido à família em um contexto histórico social.

Reconhece-se a importância do conhecimento sobre a criança, a infância e o conhecimento do adulto sobre como lidar com as crianças e se relacionar no contexto histórico. Ressalta-se que a educação infantil, muitas vezes, não é vista de forma interessante e tem sentimentos sem dar sentido.

A história da criança esclarece como o processo de institucionalização no Brasil ocorre, enfatiza conhecer dados e resultados para a contribuição das famílias no desenvolvimento dos filhos. A família contribui significativamente na educação e no cuidado da criança. Existem grandes desafios recorrentes, a história do momento de transição com foco em estabelecer mudanças e caminhos, avançou de maneira geral que funcionam para os direitos dos adolescentes e crianças, buscando criar alternativas para desenvolver momentos que garantam acolhê-las com igualdade, dando sentido ao acolhimento com o objetivo de facilitar o surgimento de sua defesa, destacando assim na obra.

Entende-se que a criança está em constante descoberta, conhecendo algo novo a todo momento, através do contato presente com a sociedade, fazendo com que haja novas descobertas e tenha assim interação no meio social. Percebe-se que é também uma constante fase de conhecimento, passando pelo estágio de desenvolvimento, capaz de se descobrir, conhecer, interagir com outro, aprender a brincar, papel fundamental para todas as crianças. Segundo Piaget (1998), por meio das atividades lúdicas é possível que o indivíduo se organize e na prática elabore estratégias e crie procedimentos para problematizar situações-problemas referentes aos aspectos afetivos e morais pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo.

Nessa perspectiva, a concepção de ser criança está na fantasia, nas brincadeiras, na primeira infância, nas transformações do cotidiano podendo transformar tempo e espaço. As crianças na Idade Média eram vistas como adulto em miniatura, não tendo sentimento de infância, tinha uma falta de conhecimento do adulto para com a criança.

A infância tem diferentes formas de conhecer pois é um processo pelo qual todas as pessoas passam denominado de primeiras construções do saber fazendo ouvir gerando uma comunicação ligando as transformações econômicas culturais na sociedade social.

Conforme Rizzini (2004), a situação histórica no Brasil e os desafios enfrentados pela criança na sociedade possibilitam a análise da fase infantil em relação à principal assistência oferecida às crianças, levando em consideração o histórico de progresso em prol da proteção infantil por meio do processo educativo. Portanto, é necessário permitir a exploração de abordagens pedagógicas e de aprendizado com o intuito de desenvolver habilidades, refletindo em suas próprias ações e estabelecendo conexões entre a realidade cotidiana e a criança por meio de um diálogo construtivo dentro do contexto educativo.

CUIDADOS E POTENCIALIDADES COM AS CRIANÇAS NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Com as transformações recentes, é notável que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na sociedade, facilitando a comunicação rápida e o acesso ao estudo. A tecnologia na educação tem um papel crucial em promover inovações e habilidades significativas para possibilitar o desenvolvimento de alta qualidade dos alunos. "A incorporação das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem, por meio do uso de meios de comunicação e interação, com uma abordagem didática, pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos através da inserção digital" (SOUZA, 2011, p.134).

O educador, em sua prática pedagógica, está voltado para aqueles que avaliam e ao mesmo tempo ensinam, influenciando os alunos a buscar novos conhecimentos e imaginação para a aprendizagem. É importante salientar que os professores devem estar em constante aprendizado e cuidado com o uso da tecnologia na educação das crianças, adquirindo competências e habilidades continuamente. É necessário analisar o que funciona e o que não funciona para buscar novos métodos em busca de novas reformas na prática pedagógica e está sempre em construção necessária para sua formação.

É essencial que o professor busque facilitar a abordagem que engloba por meio

de uma prática significativa para os alunos, facilitando a conexão consistente de adquirir a mente, a motricidade e a afetividade com outras pessoas. Nesse sentido, para existir o desenvolvimento psicomotor, os profissionais da educação devem oferecer meios de desenvolvimento, com criatividade, atividades lúdicas dando sentido e estímulo aos alunos para o ensino e a aprendizagem.

Segundo Zabala (2010), os conhecimentos produzidos através do processo de aprendizagem, na diversidade com estratégias, se tornam mais reflexivo, havendo a interação entre professor e aluno.

Portanto, é importante destacar que o papel da educação diante da realidade capitalista atual vivenciada é formar cidadãos para o mundo, para o mercado de trabalho e para a sociedade. Os professores devem estar à frente das mudanças, fornecendo também um canal de comunicação podendo ser passado uma leitura prévia para os alunos, pois o planejamento e reflexivos sempre será feito reestruturação, devendo assim estar relacionada à realidade dos discentes.

Dessa forma, entende-se que é necessário ter potencialidade e cuidados no qual esteja o processo de motivação, promovendo o sujeito a aprender de forma dinâmica e desenvolvendo a capacidade de agir e promover questões cognitivas no seu processo de desenvolvimento. Dessa forma é importante destacar os cuidados com o uso da tecnologia digital mantendo alguns hábitos no dia a dia mantendo assim horários específicos para assim a família ter um controle com o uso dos recursos tecnológicos com as crianças.

Os recursos tecnológicos, na prática educativa, são fundamentais e essenciais para a inserção de diferentes meios de comunicação no qual exige discutir sobre o uso da tecnologia digital, é preciso ter conhecimento, habilidade e equilíbrio entre o mundo da tecnologia para não prejudicar a saúde e sim adquirir mais qualidade no mundo do contexto educacional.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A TECNOLOGIA

A educação está ligada aos elementos socioculturais, econômicos e culturais, com o objetivo de conceder autonomia para a construção da identidade durante o processo educacional. Compreende-se que o ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados aos conhecimentos que se relacionam com a realidade de cada indivíduo. Para tal fim, o educador não deve adotar uma abordagem tradicionalista, assim como a professora mencionada no exemplo, mas sim deve adquirir um amplo leque de conhecimentos para estabelecer diálogos e se comunicar com a escola e a comunidade, sempre mantendo respeito e ética em sua profissão. Conforme ressalta Maurice Tardif (2002, p. 78):

> Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar a sua própria "personalidade"ou a sua "arte", parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente "natural" ou "inata", mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua proporia história de vida e sua socialização.

É crucial que o educador busque novas maneiras de aprendizado para seu desenvolvimento profissional, mantendo uma postura ética, considerando o contexto social e educacional. Diante da diversidade atual, cada um tem direitos e deveres dialogados, respeitando cada cultura, crença e religiosidade. O profissional da educação deve estar se reinventando a cada dia, permitindo mudanças significativas para a vida profissional e pessoal.

Para a educação, não existe uma receita pronta, deve-se estudar e planejar, tendo uma reflexão que orientará o processo de ensino de cada aluno, estando em diálogo entre escola, família e comunidade pensando no coletivo e não individualmente. Diante do contexto atual, o educador deve refletir sobre seu papel enquanto profissional da educação em busca de novos conhecimentos, não ter apenas uma graduação, mas buscar através de artigos, leis diretrizes curriculares, para mais conhecimento e assim colocar em prática de forma significativa.

Alarcão e Perrenoud (2016) destacam que a formação continuada de professores se caracteriza como um dos aspectos essenciais da atuação, fato que resolve sistematicamente e permanentemente seu saber fazer com direcionamento reflexivo, por meio do ensinar conceitos, ajudar o educador a desenvolver capacidades e competências, explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver a desenvolver os problemas que a atuação docente lhe apresenta e fazê-lo num clima de encorajamento.

O professor é a base fundamental para o desenvolvimento do indivíduo com valores, participação da aprendizagem no processo de ensino. É na formação do educando que se ampara no significado das responsabilidades pessoais e coletivas da escola juntamente com todos da equipe escolar e família. A educação está relacionada aos aspectos sociais, econômicos e culturais que visa proporcionar uma autonomia para construir a identidade no processo educacional. Entende-se que o ensino e aprendizagem vincula-se aos saberes relacionados à realidade de cada indivíduo.

Evidencia-se que a formação continu-

ada tem um papel extremamente importante para o processo educacional, seja na escola ou na sociedade, é o processo pelo qual todos os indivíduos passam, assim, é preciso que os professores estejam em constante transformações de qualidade, no desenvolvimento e aprendizagem dos discentes. Segundo Pretto (2008), a formação de professores deve caminhar para dar suportes, habilidade e transformações frente ao universo contemporâneo das tecnologias digitais voltadas para o processo de educação do indivíduo e assim contribuem aos professores em suas práticas pedagógicas.

Conforme Souza e Freitas (2015), a capacitação está fundamentada na superação de obstáculos por meio da adversidade, levando em consideração a realidade presente no processo educativo. É essencial ressaltar que os educadores devem buscar uma formação contínua aprofundada para enfrentar os desafios, compreendendo a necessidade e o impacto que eles têm na contemporaneidade social.

Com os avanços tecnológicos cada vez mais presentes na sociedade, o professor deve estar em constante atualização para adquirir mais conhecimento e habilidades a fim de aplicá-los em sua prática pedagógica, especialmente voltada para as crianças na educação infantil.

Conforme Lima e Pimenta (2001), as mudanças no processo de formação contínua dos professores possibilitam promover inovações e transformações significativas para o desenvolvimento de qualidade de seus alunos. Pacífico (2016) define que a formação contínua dos professores é um processo contínuo e, no contexto contemporâneo, é necessário buscar inovações em suas práticas, utilizando as tecnologias digitais na pedagogia.

As tecnologias da informação e comunicação são ferramentas importantes, pois permitem ao professor interagir com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e com outras formas de conhecimento estabelecidas no ambiente escolar. É de suma importância garantir a formação contínua para os professores, a fim de aprimorar suas habilidades na utilização dessas ferramentas, que, de certa forma, dominam as culturas. A internet possui a capacidade de criar oportunidades para a educação, sendo uma ferramenta facilitadora de aprendizagem.

Conforme Silva (2014), as tecnologias digitais oferecem possibilidades desafiadoras para os professores em formação contínua, permitindo que conhecimento e aprendizagem sejam aplicados em sala de aula.

Nesse sentido, para que ocorra uma formação contínua para os professores, mesmo diante de fragilidades em sua formação e nos métodos de ensino, é fundamental que eles estejam abertos a mudanças significativas de acordo com a realidade, proporcionando um ensino de qualidade para todos os alunos. Isso envolve o estudo e o uso adequado da formação contínua, bem como das tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se a relevância da conexão do ambiente educacional que está em constante evolução, considerando o contexto atual da sociedade onde a tecnologia digital é uma ferramenta essencial no âmbito do ensino e aprendizado como um todo. É necessário desenvolver habilidades e competências para, assim, implementar o processo de ensino e aprendizado. Nesse cenário, observa-se que no processo da educação infantil, o uso da tecnologia digital no dia a dia das crianças está cada vez mais presente, uma ferramenta que requer cuidados para o uso e para o desenvolvimento, tendo potencialidades nesse processo de ensino.

Portanto, percebe-se que a relação do uso da tecnologia digital na atualidade como uma ferramenta essencial para a comunicação, estudo, desenvolvimento de ensino e aprendizado do indivíduo, entretenimento, a tecnologia está presente no cotidiano dos indivíduos. Para que os recursos tecnológicos estejam disponíveis para o aluno e professor, é fundamental que sejam usados corretamente. Assim, é essencial uma atualização na formação dos professores, pois o mundo está evoluindo cada vez mais com novos aspectos e para que a tecnologia possa ser incluída no currículo escolar, é de extrema importância pensar em como inseri-la nos conteúdos escolares. Dessa forma, deve-se reconhecer os diferentes modos de pensar e estimular a curiosidade dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 2 ed. São Paulo , editora autores associados , 1999.

CALVACANTE, M.B. A educação frente as novas tecnologias: perspectivas e desafios .2012.

FREIRE Paulo. Política e Educação. Cortez editora. São Paulo, 1993. _____. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, Ariane da Silva Wanderley. A utilização da tecnologia digital na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns/PE, 2019.

OLIVEIRA, Leticia Maria de; SANTOS, Luciane Pichek dos. Jogos digitais na Educação Infantil: aliados da aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade do Centro do Pa-

raná, Pitanga/PR, 2019.

PEREIRA, Paula Virgínia Alves. O uso da tecnologia na Educação Infantil: contribuições e implicações psicopedagógicas. Trabalho Final de Curso (Especialização em Mídias na Educação). Universidade Federal de São João DelRei, São Paulo/SP, 2019.

PIAGET, Jean. A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representações. Rio de Janeiro: Guanabara,1998.

RIZZINI, Irene. A Institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente. São Paulo. Loyola, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docente e formação profissional. 8 ed. Petrópolis; vozes. 2002.

VIEIRA, Giovani Arcanjelo dos Santos. Inclusão digital na Educação Infantil.

Revista Científica Educ@ção, v. 2, n. 4, outubro, 2018.

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM E OS CAMPOS DA PEDAGOGIA E PSICOLOGIA TRABALHANDO JUNTAS

VIVIANA DOS SANTOS FEITOSA

RESUMO:

Atualmente, os estudantes com dificuldades de aprendizagem assim como os da Educação Especial vêm sendo discutida a partir de diferentes pontos de vista incluindo a psicologia do desenvolvimento e a neurociência, pensando e assegurando seus direitos principalmente na área educacional, mas, muitas escolas, ainda não tem colocado essa questão para solucioná-la de forma satisfatória. Neste caso, a psicologia e a educação apresentam uma relação intrínseca, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes uma vez que constituem linhas de pensadores que estudam o comportamento e os processos de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento cognitivo. O presente artigo foi concebido através de revisão bibliográfica a respeito do tema, caracterizando-se como qualitativa; e os resultados encontrados indicaram que a psicologia do desenvolvimento e a neurociência contribuem para um melhor direcionamento por parte do professor e uma melhor compreensão por parte do estudante, respeitando suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem; Educação Especial; Psicologia do Desenvolvimento; Neurociência.

ABSTRACT:

Currently, students with learning difficulties as well as Special Education are being discussed from different points of view including developmental psychology and neuroscience, thinking and ensuring certain directions mainly in the educational area, but at many schools, once again I put this together for a satisfying solution. In this case, psychology and education present an intrinsic relationship, contributing to the development of students in a way that constitutes thinking lines that study behavior and learning processes related to cognitive development. This article was conceived through bibliographic review according to the theme, characterized as qualitative; and the combined results indicate that developmental psychology and neuroscience contribute to better direction on the part of the professor and better understanding on the part of the student, respecting his specificities.

KEYWORDS: Dificuldades de Aprendizagem; Special Education, Developmental Psychology, Neuroscience.

1 INTRODUÇÃO

A psicologia do desenvolvimento, envolve diferentes perspectivas, dentre elas como ocorre o desenvolvimento dos estudantes, devendo ficar claro que os processos cognitivos ocorrem a partir das interações entre o indivíduo e o objeto de conhecimento.

Por meio da pedagogia neuropsicológica, os professores podem compreender melhor o desenvolvimento dos estudantes, superando possíveis limitações e melhorando o aprendizado como forma de estimulá-los. Especialistas em educação neuropsicológica constataram que as dificuldades de aprendizagem de crianças e jovens aumentaram significativamente, exigindo esforços conjuntos de profissionais, professores e famílias para melhorar a qualidade da Educação.

Nesse sentido, o professor precisa desenvolver a construção de conhecimentos, mediante a produção de conflitos cognitivos entre o que o estudante carrega consigo sobre o assunto e os problemas propostos, independentemente de qual seja sua condição, obviamente, que sempre respeitando as especificidades de cada um.

Como problemática, muitas vezes o estudante requer um olhar diferenciado, mas, o número elevado de estudantes em sala de aula dificulta o trabalho pedagógico fazendo com que esse estudante fique de certa forma esquecido.

Por esse motivo, justifica-se o presente artigo no sentido de trazer discussões a respeito do tema e contribuindo com a prática dos professores em sala de aula.

Como objetivo geral, tem-se uma discussão a respeito da intrínseca relação entre psicologia e educação; e como objetivos específicos, sobre o desenvolvimento dos estudantes e as linhas de pensadores que estudam o comportamento e os processos de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento cognitivo.

2.1 A APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA

Nos Estados Unidos, essa nova área é capaz de atuar e compreender os processos entre a psicologia e a educação. Ou seja, surgiram as pesquisas experimentais relacionadas à aprendizagem; o estudo e as medidas das diferenças individuais e a psicologia da criança:

Aprendizagem é o resultado da esti-

mulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência; envolve os hábitos que formamos os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais, além dos fenômenos que ocorrem na escola (JOSÉ e COELHO, 2006, s/p.).

No caso do Brasil, a história da psicologia também apresenta uma estreita relação com a Educação, pois, foi nesta área que a psicologia teve uma das suas primeiras aplicações.

As reformas educacionais propostas por diferentes intelectuais trouxeram a Escola Nova, considerada um movimento educacional europeu e norte-americano que surgiu no final do século XIX. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tinha por princípio derrubar a escola tradicional e reconstruir a educação como um todo.

Lemme (1984), relata que a ideia era baseada na formação de uma sociedade mais justa, unificando as escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O documento da Escola Nova trazia entre outras questões, a implementação de um projeto de reconstrução educacional no Brasil, garantindo o direito de todos à educação; descentralizando o sistema escolar; instituindo a responsabilidade do Estado; aplicando diferentes metodologias voltadas à aprendizagem e utilizando recursos da Psicologia na Educação.

Sobre a aprendizagem, com o desenvolvimento da Neurobiologia, a plasticidade cerebral e as milhares de conexões sinápticas que levam as memórias de curto e longo prazo estão condicionadas as diversas situações de aprendizagem que modificam as capacidades cognitivas e cerebrais. Essas conexões cerebrais têm a capacidade de ampliar a aprendizagem do indivíduo, possibilitando transformações e adaptações permanentes (FRIEDRICH e PREISS, 2006).

Existem diferentes tipos de aprendizagem relacionadas às diferentes atividades do ser humano. A aprendizagem ocorre desde o nascimento, mas, com o ingresso na escola, tem-se a representação de uma aprendizagem sistemática, pois, existem regras a serem seguidas e conhecimentos novos que até então não se tinha em casa (NUNES e SILVEIRA, 2015).

Entre as várias correntes de pensamento relacionadas ao desenvolvimento e

a aprendizagem, pode-se destacar o Construtivismo de Piaget, que entende o conhecimento humano como um conjunto de interações entre o sujeito e o meio. Para o pesquisador, o desenvolvimento intelectual passa por diferentes etapas de organização, não sendo inato e nem relacionado apenas aos estímulos ambientais.

Ainda, a criança deveria produzir seu próprio conhecimento, cabendo ao professor respeitar tanto o desenvolvimento quanto o tempo de cada estudante. Valorizava-se o processo de resolução de um problema ao invés dos resultados atingidos, priorizando os aspectos qualitativos da inteligência e a forma como cada sujeito vai dando significado à realidade que o cerca (NUNES e SILVEIRA, 2015).

Porém, é preciso lembrar que o aprendizado não ocorre apenas na escola. O apoio dos responsáveis é fundamental para que as crianças desenvolvam suas habilidades cognitivas e promovam seu desenvolvimento de forma independente. Na fase escolar, a contribuição de especialistas em educação neuropsicológica é fundamental para a superação das dificuldades de aprendizagem.

É possível observar as contribuições da psicopedagogia a fim de resgatar a visão de como o ser humano constrói seu próprio conhecimento. A psicologia e a pedagogia trouxeram aspectos que até então ficavam escondidos como o sentimento, a percepção, a afetividade e o pensamento.

Ou seja, a psicopedagogia trouxe contribuições para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência:

Oferecer condições à participação no meio social em que se vive; partir do que o aluno dispõe e atender às suas necessidades para aprender pensando elaborando e decidindo; Avaliar possibilidades e dificuldades do aprendiz: o que compreende e o que não compreende; habilidades e operações nas áreas de conhecimento; recursos que propiciam organização e elaboração do ensinado; recursos para desenvolver habilidades e operações; Fundamentar e ilustrar a importância de: atender as necessidades e ensinar a partir do que o aluno conhece e tem possibilidades; oferecer condições para o aluno elaborar e decidir; avaliar continuamente, propiciando ao aluno oportunidades de refazer atividades e compreender o que e onde errou. Opor-se a: pseudo-escolarização; ausência de avaliação, que elimina o elaborar, o aprender, o pensar; promoção automática, que desrespeita o ser humano e desacredita em seu potencial (MASINI e SHIRAHIGE, 2003, p. 5-6).

Ainda, em se tratando desta área da Educação em específico, a Educação Especial, pesquisadores como Pestalozzi, começaram a se dedicar a estudos com crianças que possuíam problemas de aprendizagem relacionadas a diferentes distúrbios.

Pestalozzi, inspirado em Rousseau, fundou um centro de educação na Suíça em que aplicou métodos intuitivos e naturais,

destacando como ponto de partida o desenvolvimento da percepção nos estudantes (BOSSA, 2011).

Esses estudiosos foram os primeiros a exercer tratamento de problemas de aprendizagem, fazendo uma ressalva de que eles se preocupavam mais com as deficiências do que propriamente pela não adaptação da criança.

Em 1898, Édouard Claparède, professor de psicologia, introduziu nas escolas públicas as chamadas classes especiais, destinadas às crianças que apresentavam retardo mental da época. É a partir desse ponto que a neuropsiquiatria infantil começou a se desenvolver pesquisando os aspectos neurológicos que afetam a aprendizagem (MERY, 1985).

Montessori, psiquiatra italiana, criou um método de aprendizagem destinado às crianças que apresentavam retardo mental e estendeu a todas as crianças. Sua ideia era trabalhar a alfabetização, estimulando os órgãos dos sentidos, sendo classificada por tanto como método sensorial. Outro pesquisador, Decroly, também se utilizou da observação e da filmagem para se aprofundar nas formas de aprendizagem.

Desta forma, o primeiro Centro Psicopedagógico, foi criado em Paris no ano de 1946, com o objetivo de tentar explicar os problemas relacionados à escola e ao social buscando soluções (MASINI e SHIRAHIGE, 2003).

2.2 AS DIVERSAS CORRENTES DE PENSAMENTO

Independentemente da questão, o que importa para a educação e a psicologia é o desenvolvimento do estudante. Vandenberghe (2001) discute que o Behaviorismo nasceu nos EUA em oposição a dois conceitos culturais: o estruturalismo, que ocorria na Europa e que estudava fenômenos estáticos; e o funcionalismo, mais próximo das ideias do novo mundo que enfatizava o fluxo de mudanças.

Sobre o Behaviorismo, sua origem tem a ver com esse segundo movimento, servindo de ruptura na história da Psicologia, focando-se em entidades privadas de dimensões espaço-temporais, libertando assim a psicologia das amarras idealistas (WATSON, 1928).

Nunes e Silveira (2015) trazem que a visão em questão de conhecimento considera que as condições do educando para aprender são pré-determinadas. Isso significa falar que ele traz uma herança genética determinada que o predispõe a aprender. As intervenções externas sejam do ambiente ou do próprio professor são consideradas, porém, tem um aspecto secundário na aquisição do conhecimento.

Quanto ao histórico do Behaviorismo, pode-se destacar os trabalhos de Ivan Pavlov (1849-1936) e Bekhterv (1857-1927) que discutem a aprendizagem através de reflexos condicionados e Thorndike (1874-1949), que realizou seus estudos experimentais baseado na aprendizagem associativa.

Esses estudiosos formaram a base da psicologia experimental behaviorista, influenciando diretamente a psicologia norte-americana, através dos estudos comportamentais e dos processos mentais (FIGUEIREDO, 2000).

O Behaviorismo surgiu em 1913, tendo Watson, psicólogo americano, como precursor. Para ele, a Psicologia deveria pertencer às Ciências Naturais, já que estuda o comportamento humano por meio de procedimentos experimentais:

> A psicologia como o behaviorista o vê é um ramo experimental puramente objetivo das ciências naturais. Seu objetivo teórico é a previsão e o controle do comportamento. A introspecção não constitui parte essencial de seus métodos, nem valor científico de seus dados depende da facilidade com que eles podem ser interpretados em termos de consciência. O behaviorista, em seus esforços para conseguir um esquema unitário da resposta animal, não reconhece linha divisória entre homens e animais. O comportamento do homem, com todo o seu refinamento e complexidade, constitui apenas uma parte do esquema total de investigação behaviorista (WATSON, 1928, s/p.).

No caso da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, o Behaviorismo teve como principal ideia estudar os fenômenos e comportamentos observáveis a olho nu, refutando o estudo dos fenômenos mentais. Watson definiu o comportamento como sendo as modificações observadas no organismo, ocorridas em virtude de estímulos internos e externos. Os comportamentos seriam manifestações reflexas e respostas que o organismo dá quando estimulado e as funções corporais como um todo (HEIDBREDER, 1981).

Antes dos estudos de Watson, tem-se os trabalhos dos fisiólogos russos Ivan Pavlov, Bekhterv e Thorndike, que faziam estudos experimentais sobre a aprendizagem associativa. Estes teóricos formaram a base da psicologia experimental behaviorista, influenciando a psicologia norte-americana por um bom período de tempo, com ênfase nos estudos comportamentais e nos processos mentais, por meio de procedimentos metodológicos e quantificadores (FIGUEIREDO, 2000).

Assim, todas as áreas do comportamento humano seriam compreendidas a partir da relação entre estímulo e resposta; e todos os comportamentos seriam considerados reflexos, pois seriam uma resposta provocada por estímulos.

Nunes e Silveira (2015) discutem que a visão de Watson é uma concepção mecanicista da aprendizagem cuja causa está relacionada, sempre a um acontecimento anterior, o que gera um determinado efeito sobre a pessoa. Nesse caso, ainda, o behaviorismo clássico traria a redução da explicação da ação humana a simples relações entre estímulos e respostas.

A visão de Watson em relação à aprendizagem é um tanto quanto limitada já que se encontra baseada na concepção de condicionamento clássico de Pavlov, onde a aprendizagem como um reflexo condicionado, uma reação a um estímulo casual, onde se estimula uma mesma resposta até o ponto de se tornar condicionada a necessidade de responder à ação:

> Dê-me a criança e meu mundo para criá-la, eu a farei engatinhar ou andar; eu a farei escalar e usar suas mãos para construir prédios de pedra ou madeira; eu farei dela um ladrão, um atirador ou um viciado em drogas. A possibilidade de moldá-la, em qualquer direção, é quase infinita (WATSON, 1928, p. 35).

Já para Skinner, sucessor do behaviorismo, os comportamentos de caráter mental como o pensar, sentir, ouvir, ver, entre outros, não servem para explicar a conduta do ser humano. Embora não negue a existência desses eventos mentais, sua teoria defende que o ser humano é controlado por influências do meio em que vive e não por processos fisiológicos internos.

Nessa mesma ideologia, Watson definiu o comportamento de forma diferente da de Skinner, acreditando nas modificações percebidas no organismo, ocorridas em virtude de estímulos. Os estímulos poderiam ser provenientes do meio externo ou do próprio organismo, como palpitações, reações musculares, entre outras.

O que impede de uma determinada pessoa agir sobre o meio, ou seja, o motivo que o mobiliza a aprender sempre é um elemento externo. A aprendizagem está relacionada à forma como os estímulos estão dispostos.

Trazendo isso para a atualidade, o desenvolvimento da neurociência que se dá a partir de um conjunto de ações que investigam o funcionamento do sistema nervoso, e particularmente, de como a atividade cerebral se relaciona com a conduta e a aprendizagem: "Neurociência é uma ciência nova, que trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso. As pesquisas científicas começaram no início do século XIX" (RELVAS, 2011, p. 22).

Oliveira (2015) chama esse processo de neuroeducação. Assim, sua aplicação compreende os processos relacionados à aprendizagem, possibilitando ao professor organizar suas ações a fim de promover a reorganização das sinapses e o funcionamento dos sistemas sem necessariamente trabalhar individualmente.

Conhecendo o funcionamento do cérebro é possível desenvolver diferentes estratégias que provoquem a mobilização do estudante para que ele seja protagonista do seu próprio conhecimento.

Fischer (2009), relata que a aplicação da neurociência na área da educação trouxe inúmeras possibilidades na biologia básica e nos processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento e a aprendizagem. Ele propôs a união da biologia, da neurociência, do desenvolvimento e da educação, como base para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, integrando investigação e prática.

O professor deve ter preocupação com as estratégias pedagógicas que respeitem o funcionamento do cérebro, já que esta área oferece uma abordagem mais científica no processo de ensino e aprendizagem, baseado na compreensão dos processos cognitivos envolvidos (SANTOS e VASCONCELOS, 2014).

Porém, a neurociência não representa uma pedagogia nova, e nem propõe soluções efetivas para as dificuldades de aprendizagem. Ela pode ser aplicada a fim de colaborar na fundamentação de práticas pedagógicas que resultem na aprendizagem propondo intervenções no ensino.

Assim:

> O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança (PINHEIRO, 2007, p. 44).

Por fim, a neurociência é responsável pelo estudo referente ao funcionamento do cérebro, das ligações neuronais e da plasticidade neural, promovendo a compreensão desses fenômenos. Já a Educação visa outras capacidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, abrangendo outros aspectos como o respeito ao aspecto humano, a família, a comunidade local e o contexto social no qual o estudante encon-

tra-se inserido.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência contribui para que o professor possa ter dimensão das estruturas cerebrais e consequentemente do funcionamento do mesmo, podendo melhorar seu trabalho com intervenções mais apropriadas e significativas para atingir os objetivos propostos.

No caso da Educação Especial, as pesquisas têm por objetivo auxiliar, facilitar a compreensão e dar subsídios para que os docentes possam utilizar em sala de aula. Por outro lado, o governo e as redes, de ensino também precisam dar subsídios para a formação específica e continuada para os professores a fim de atender melhor às necessidades desses educandos.

Os estudantes só conseguem compreender determinado tema quando são colocadas em diferentes situações que requeiram deles atuação, como escutar, ler, observar, comparar, classificar, no concreto e no abstrato. Ou seja, para que o estudante aprenda, ele precisa interagir com o objeto de conhecimento.

Levando-se em consideração os aspectos discutidos é possível concluir que a psicologia do desenvolvimento bem como a neurociência contribuem para um melhor direcionamento por parte do professor e uma melhor compreensão por parte do educando, respeitando sempre sua condição.

Assim, o estudo da atenção, da linguagem, da memória, do desenvolvimento cognitivo e outros aspectos relacionados à aprendizagem pessoal, trouxe contribuições valiosas para a Educação.

Embora a sociedade de hoje tenha progredido de inúmeras maneiras, no Brasil, infelizmente ainda se tem uma espécie de educação inadequada, onde os estudantes passam a partir da aprovação automática todo ano, mas que em determinadas situações, como é o caso das avaliações externas, demonstraram dificuldades para executar determinados procedimentos, além de déficits cognitivos.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

FIGUEIREDO, L. C. M. Matrizes do pensamento psicológico. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 208 p.

FISCHER, K.W. Mind, brain, and education: building a scientifi c groundwork for learning and teaching. Mind, Brain, and Education, 3(1):3-16. 2009. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/ doi/10.1111/ j.1751-228X.2008.01048.x/ full. Acesso em: 15 mar. 2024.

FRIEDRICH, G; PREISS, G. Ciência do Aprendizado. Revista Mente e Cérebro. São Paulo, p. 6-13, 2006.

HEIDBREDER, E. Psicologias do século XX. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

JOSÉ, E.A.; COELHO, M,T. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2006.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, maio/agosto 1984.

MASINI, E. F. S.; SHIRAHIGE, E. E. (Orgs.) Condições para. Aprender: III Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie. São. Paulo: Vetor Editora, 2003.

MERY, J. Pedagogia Curativa escolar e Psicanálise. Porto Alegre: Artmed, 1985.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. Psicologia da Aprendizagem. 3ª Edição Revisada Fortaleza, Ceará, 2015, 121 p.

OLIVEIRA, C.S. Jogos no ensino de Ciências e a neuroeducação na Educação Básica. 2015. 45p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PINHEIRO, M. Fundamentos de neuropsicologia - o desenvolvimento cerebral da criança. Vita et Sanitas, Trindade, 2007. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ogl6d--

3hIJ:https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao%3FidProducao%-3D2460691%26key%3 D4b9dd4705051e-9388342ad3590469711+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br >. Acesso em: 19 mar. 2024.

RELVAS, M. P. Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas deficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

SANTOS, M.A.; VASCONCELOS, E.S. Neurociência e Educação: o sistema nervoso e sua relação com a aprendizagem. In: IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Estadual de Roraima, 2014.

WATSON, J.B. The ways of Behaviorism. New York: Harper & Brothers, 1928.

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 2024	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2023
FEVEREIRO	05/01/2024
MARÇO	05/02/2024
ABRIL	05/03/2024
MAIO	05/04/2024
JUNHO	05/05/2024
JULHO	05/06/2024
AGOSTO	05/07/2024
SETEMBRO	05/08/2024
OUTUBRO	05/09/2024
NOVEMBRO	05/10/2024
DEZEMBRO	05/11/2024

*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