ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 6 - Edição 2 Fevereiro de 2023 ISSN 25959042



EDITORIAL

Precisamos compreender: Ensino, pesquisa e extensão

Esses trê pilares, ensino, pesquisa e extensão são de suma importância para a universidade.

Nós, enquanto instituição de ensino superior, temos de ter ciência da importância desses três pilares, pois são indissociáveis de acordo com artigo 207 da Constituição de 1988 e além de contribuir para a produção universitária no quesito do conhecimento, estes contemplam o papel solidário, social e cultural para a sociedade (Moita e Andrade, 2005).

Mas, às vezes estas questões não se apresentam com a clareza que é necessária para a sua compreensão e então propor a melhoria da qualidade do ensino superior.

Atualmente este encontra-se atrelado a uma sociedade globalizada e informatizada necessitando de profissionais mais preparados para o mercado de trabalho, científico, intelectual, inclusivo e ambiental. Percebe-se que o caráter humanístico é necessário ao lado da revolução tecnológica que hoje em dia está acontecendo. A universidade só é legitimada quando envolvida em atividades voltadas para os anseios da sociedade em que se encontra, mantendo uma prática resultante da reflexão social não somente com preceito técnico/ científico.

É preciso entender tais conceitos, ensino pesquisa e extensão e como os mesmos influenciam na formação dos estudantes:

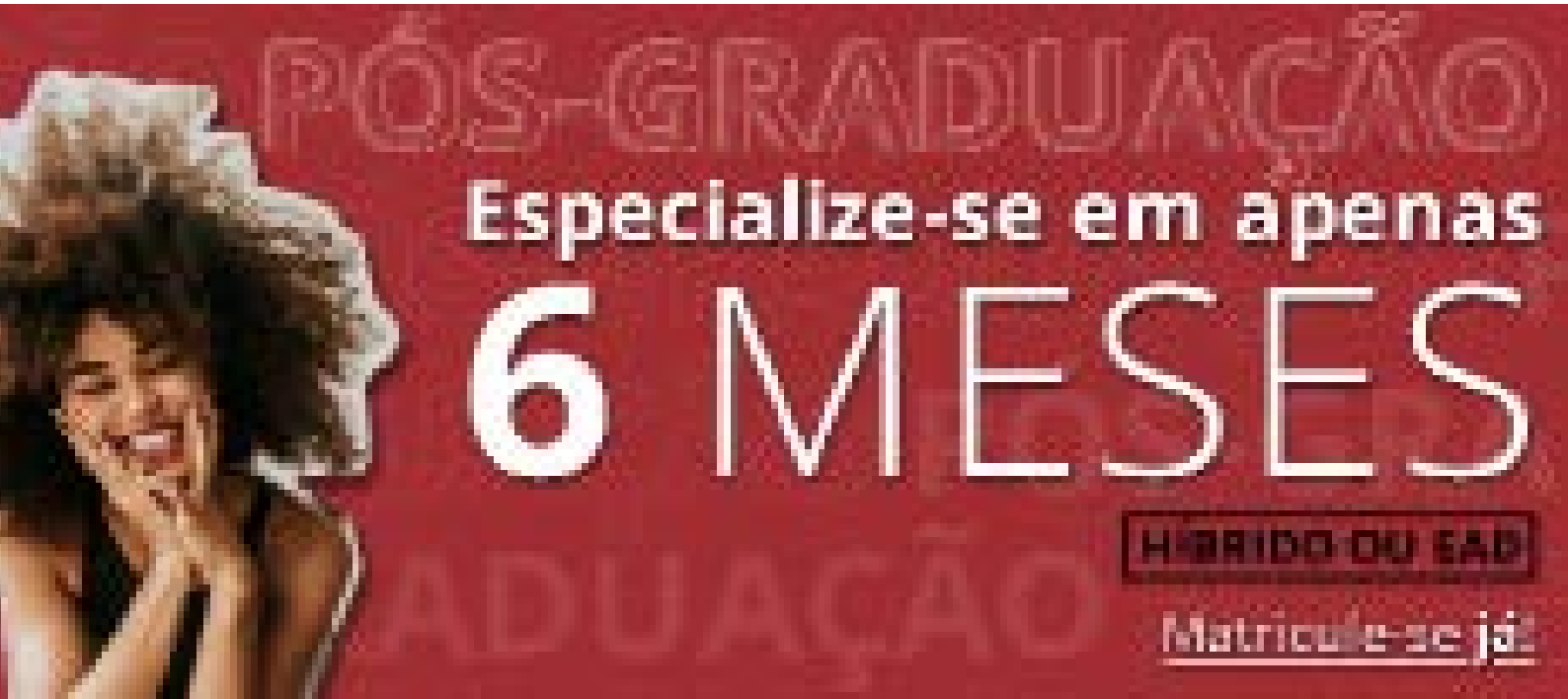
- Ensino – é o processo de construção do saber com apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade;

- Pesquisa – é o processo de materialização do saber a partir da produção conhecimentos, baseados nos problemas emergentes da prática social;

- Extensão – é um processo educativo cultural e científico de intervenção nos processos sociais e de identificação dos problemas da sociedade para então propor interferências positivas para encaminhamento do "percebido" e dos estudos realizados.

Nossa I.E.S. (Instituição de Ensino Superior) contempla essas especificidades, pois primamos na proposição de currículos dos nossos cursos, onde desenvolvemos, orientamos e capacitamos nossos docentes para que trabalhem esses três eixos na formação de nossos estudantes, para que possuam um perfil profissional diferenciado e se destaquem no mercado de trabalho na atual sociedade. Sua formação é nossa prioridade!

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1. POVOS INDIGENAS NOS FILMES SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRICULO ESCOLAR
ADRIANA MARQUES DA SILVA PESANI

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO BÁSICA
ALDENIDE BRAGA DA COSTA SILVA

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL
ALESSANDRA ALCANTARILHA BARIONI

4. O TRABALHO DA LUDOTERAPIA COM AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA

5. A EDUCAÇÃO QUE RENASCE PÓS PANDEMIA
ALICE GREGÓRIO PARANHOS DA MATA

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ÂMBITO ESCOLAR
ANA CLAUDIA FLORINDA MUNIZ

7. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
ANA PAULA MARTINS DE SOUZA CARVALHO

8. A RELAÇÃO ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR
ANA PAULA PINCERNI FANTON

9. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE
ANDRÉA ALBUQUERQUE PELLEGATTI

10. A TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM
ANDRÉIA TEIXEIRA DE SOUZA CLEMENTE

11. A SÍNDROME DE ASPERGER E A LEGISLAÇÃO
BIANCA DOS SANTOS MONTEIRO

12. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO JOVEM E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA PARA O SEU DESENVOLVIMENTO
CARLA APARECIDA PEREIRA BERNADES DE BRITO

13. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CRISTIANE DE OLIVEIRA BENIS

14. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: DISCALCULIA
CRISTIANE OLINDINA DE OLIVEIRA SANTOS

15. INCLUSÃO: O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO
CRISTINE NICOLE DE ALMEIDA SILVA

16. A ARTE CINÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR
DAYANA ROCHA PAES

17. LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAYANE FLEMING OLIVEIRA ANASTACIO

18. CULTURA INDIGENA E O OLHAR CULTURAL
DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA

19. O INTERESSE DO MENOR E A AUTONOMIA INFANTIL
DINORÁ MORAES DE FREIRAS CRUZ

20. O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

21. CAPACITAÇÃO DE DOCENTES NA PRIMEIRA INFÂNCIA
EDILENE NOGUEIRA ROCHA

22. OS CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO
EDNA DOS SANTOS GALANTE

23. A VIOLÊNCIA ESCOLAR, SUAS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO DE CONFLITO
ELIANE LEMOS DO NASCIMENTO

24. DISTÚRBIOS, PROBLEMAS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ELIUDE RIBEIRO DA SILVA

25. AUTISMO: PROCESSO ENSINO APREDIZAGEM
ÉRICA GOMES SANTOS

26. NEUROPSICOPEDAGOGIA E O BRINCAR HEURÍSTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLÁVIA CAMACHO

27. O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO
GISILENE DA SILVA CARVALHO

28. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO BRINCAR
HELOISA EDMILLA NOGUEIRA DA SILVA

29. CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A INCIDÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS INFANTIS
IZAURA FONSECA DIAS SILVA

30. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JANDIRA DOS SANTOS

31. A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
JOANA D´ARC MARCELO MATOS

32. PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO INSTRUMENTO PARA ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
JOSÉ ADILSON DOS SANTOS GUERRA

33. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÃNCIA DE PRATICAR GESTÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECONOMIA SUSTENTÁVEL HARMONIOZAMENTE
JOSÉ MARIA STANZAN

34. O LÚDICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KATIANE DA COSTA SOUSA NUNES

35. BRINQUEDO NA BRINQUEDOTECA
KATMAN REGINA FORTES

36. A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO LÚDICO
LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS

37. ATIVIDADES DE BRINCAR, JOGAR, CONTAR HISTÓRIAS E O SILÊNCIO
LUCIA KUROKAWA

38. CONFLITOS ESCOLARES E OS DESAFIOS À PRATICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I
LUCIANA CANDIDO CAMARGO

39. TECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PAULISTANA
LUDMILA CONSTANTINOV SACCON

40. ARTE COMO ESPELHO PARA O AUTOCONHECIMENTO DO HOMEM
MÁRCIA COELHO CARDOSO

41. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO ENTRE JOGOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO

42. A IMPORTÂNCIA DA ARTE E DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO

43. IMPLICAÇÕES DE UMA ALFABETIZAÇÃO PRECOCE
MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA

44. A IMPORTANCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO COMBATE À SINDROME METABÓLICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
NADIELY MARTINS DE SOUSA SAPIO

45. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A APRENDIZAGEM EM TODAS AS FASES DA VIDA HUMANA
NATÁLIA ALVES DE SOUSA PALOMO

46. COMO CULTIVAR A IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO DAS CRIANÇAS
NELMA GOMES RODRIGUES

47. A FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA DA SALA DE AULA: OS IMPACTOS DA PRÁTICA DOCENTE NA SUA FORMAÇÃO E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
RAFAEL CARVALHO BARBOSA

48. O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA
RENATA DECIENI CAPPI

49. EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA EM METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
ROSA DAS DORES RODRIGUES

50. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA GARBATO TEIXEIRA

51. REFLEXÕES SOBRE A APLICABILIDADE DA LEI 10639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANZIA ALMEIDA DOS REIS

52. A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INFANTIL
SILVANA ANACLETO CAVALCANTE

53. A DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PERCALÇOS
SÔNIA DE FRANÇA

54. A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE DOCENTES E EDUCANDOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

55. A CIÊNCIA NEUROLÓGICA DE PIERRE JANET: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA

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

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

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Gabriel Nascimento

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

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

28 de fevereiro de 2023

ISSN 25959042

Venha iniciar sua Segunda Licenciatura com o ITEQ.

- Artes Visuais
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Educação Especial
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras - Inglês
- Letras - Libras
- Letras - Português
- Matemática
- Pedagogia
- Química



Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 6, n. 2 (fev. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

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

1. Aluno autista. 2. Arte-Educação. 3. Ludicidade. 4. Música. 5. Tecnologia Educacional. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

A Educação e a Questão Ambiental

As propostas atuais voltadas ao meio ambiente, enfatizam os aspectos técnicos e biológicos, em detrimento as questões essenciais como suas dimensões políticas e éticas. Tudo isso favorece concepções e práticas de educação ambiental conservadoras despolitizadas e insustentáveis.

Entende-se por "educação ambiental" os processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade - "Política Nacional de Educação Ambiental – Lei 9.795/1999 – Art.1º.

Nas décadas recentes a questão socioambiental vem despertando preocupação e crescente interesse social. Toda essa dinâmica tem testemunhado o caráter polêmico e problemático que reveste a relação entre sociedade e meio ambiente.

Podemos citar situações marcadas pelo conflito, esgotamento e destrutividade que se expressam nos limites materiais ao crescimento econômico, na expansão urbana e demográfica, na tendência ao esgotamento de recursos naturais e energéticos não renováveis e também no crescimento das desigualdades sociais e econômicas que alimentam e tornam crônicos o processo de exclusão social.

E ainda com a mesma gravidade acontece a perda da biodiversidade a contaminação crescente dos ecossistemas terrestres e essas realidades comprometem a vida humana e a continuidade da vida global do planeta.

Diante dessas questões é preciso se concentrar em uma análise mais profunda da relação entre educação e meio ambiente. A importância da educação enquanto instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social é um processo onde a potencialização de mudanças e transformação acontecem.

As "Diretrizes Curriculares Nacionais" para a Educação Ambiental em seu art. 2º, vem reforçar a afirmação anterior e nos diz: "A Educação ambiental é uma dimensão, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com outros seres humanos, visando a potencializar essa atividade com finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental". De modo geral, os documentos que abordam as conferências, os encontros e movimentos ambientais alertam sobre a importância da educação ambiental nas escolas e formulam princípios para o desenvolvimento de educação ambiental desde 1977 em Tbilisi, um dos eventos decisivos para os rumos dessa proposta, pois figura como marco conceitual trazendo objetivos e estratégias para nos alertar sobre a temática como: A educação ambiental deve ser atividade contínua nas escolas, ter caráter interdisciplinar e pluridimensional associando aspectos econômicos, políticos e culturais e dar ênfase à participação social para a solução e encaminhamentos dos problemas ambientais, principalmente visar mudanças de valores, atitudes e comportamentos sociais.

O relatório de Brundtland de 1987, promovido pela UNESCO, nos alertou e abordou a questão ambiental como um problema indissociável do processo de desenvolvimento econômico e social. Apresenta também o conceito de desenvolvimento sustentável, que articula os princípios da justiça social, viabilidade econômica e prudência ecológica. Em 2015, a ONU, definiu os O.D.S. (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) que deverão reger as políticas nacionais, para utilização consciente dos recursos naturais inicialmente com uma agenda até 2030.

Precisamos conhecer e nos conscientizarmos das metas propostas para fortalecer a cultura da sustentabilidade e seus três pilares: o econômico, o social e o ambiental. Afirmamos, há um longo caminho para todos, mas principalmente para nós, professores que através da educação devemos despertar ações sustentáveis para que nossos alunos façam diferente e ganhem eficiência nas ações e operações sustentáveis, para a continuidade da vida em nosso planeta.

Equipe pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale.

SUMÁRIO

1. POVOS INDIGENAS NOS FILMES SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRICULO ESCOLAR
ADRIANA MARQUES DA SILVA PESANI.....14

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO BÁSICA
ALDENIDE BRAGA DA COSTA SILVA.....18

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL
ALESSANDRA ALCANTARILHA BARIONI.....22

4. O TRABALHO DA LUDOTERAPIA COM AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA.....31

5. A EDUCAÇÃO QUE RENASCE PÓS PANDEMIA
ALICE GREGÓRIO PARANHOS DA MATA.....39

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ÂMBITO ESCOLAR
ANA CLAUDIA FLORINDA MUNIZ.....44

7. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
ANA PAULA MARTINS DE SOUZA CARVALHO.....52

8. A RELAÇÃO ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR
ANA PAULA PINCERNI FANTON.....58

9. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE
ANDRÉA ALBUQUERQUE PELLEGATTI.....64

10. A TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM
ANDRÉIA TEIXEIRA DE SOUZA CLEMENTE.....71

11. A SÍNDROME DE ASPERGER E A LEGISLAÇÃO
BIANCA DOS SANTOS MONTEIRO.....77

12. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO JOVEM E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA PARA O SEU DESENVOLVIMENTO
CARLA APARECIDA PEREIRA BERNADES DE BRITO.....84

13. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
CRISTIANE DE OLIVEIRA BENIS.....90

14. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: DISCALCULIA
CRISTIANE OLINDINA DE OLIVEIRA SANTOS.....97

15. INCLUSÃO: O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO
CRISTINE NICOLE DE ALMEIDA SILVA.....104

16. A ARTE CINÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR
DAYANA ROCHA PAES.....108

17. LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAYANE FLEMING OLIVEIRA ANASTACIO.....113

18. CULTURA INDIGENA E O OLHAR CULTURAL
DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA.....119

19. O INTERESSE DO MENOR E A AUTONOMIA INFANTIL
DINORÁ MORAES DE FREIRAS CRUZ.....126

20. O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO.....131

21. CAPACITAÇÃO DE DOCENTES NA PRIMEIRA INFÂNCIA
EDILENE NOGUEIRA ROCHA.....136

22. OS CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO
EDNA DOS SANTOS GALANTE.....151

23. A VIOLÊNCIA ESCOLAR, SUAS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO DE CONFLITO
ELIANE LEMOS DO NASCIMENTO.....158

24. DISTÚRBIOS, PROBLEMAS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ELIUDE RIBEIRO DA SILVA.....164

25. AUTISMO: PROCESSO ENSINO APREDIZAGEM
ÉRICA GOMES SANTOS.....169

26. NEUROPSICOPEDAGOGIA E O BRINCAR HEURÍSTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLÁVIA CAMACHO.....175

27. O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO
GISILENE DA SILVA CARVALHO.....180

28. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO BRINCAR
HELOISA EDMILLA NOGUEIRA DA SILVA.....185

29. CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A INCIDÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS INFANTIS
IZAURA FONSECA DIAS SILVA.....191

30. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JANDIRA DOS SANTOS.....200

31. A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
JOANA D´ARC MARCELO MATOS.....205

32. PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO INSTRUMENTO PARA ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
JOSÉ ADILSON DOS SANTOS GUERRA.....210

33. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÃNCIA DE PRATICAR GESTÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECONOMIA SUSTENTÁVEL HARMONIOZAMENTE
JOSÉ MARIA STANZAN.....217

34. O LÚDICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KATIANE DA COSTA SOUSA NUNES.....225

35. BRINQUEDO NA BRINQUEDOTECA
KATMAN REGINA FORTES.....232

36. A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO LÚDICO
LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS.....236

37. ATIVIDADES DE BRINCAR, JOGAR, CONTAR HISTÓRIAS E O SILÊNCIO
LUCIA KUROKAWA.....242

38. CONFLITOS ESCOLARES E OS DESAFIOS À PRATICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I
LUCIANA CANDIDO CAMARGO.....251

39. TECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PAULISTANA
LUDMILA CONSTANTINOV SACCON.....257

40. ARTE COMO ESPELHO PARA O AUTOCONHECIMENTO DO HOMEM
MÁRCIA COELHO CARDOSO.....262

41. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO ENTRE JOGOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO.....268

42. A IMPORTÂNCIA DA ARTE E DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO.....280

43. IMPLICAÇÕES DE UMA ALFABETIZAÇÃO PRECOCE
MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA.....285

44. A IMPORTANCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO COMBATE À SINDROME METABÓLICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
NADIELY MARTINS DE SOUSA SAPIO.....292

45. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A APRENDIZAGEM EM TODAS AS FASES DA VIDA HUMANA
NATÁLIA ALVES DE SOUSA PALOMO.....297

46. COMO CULTIVAR A IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO DAS CRIANÇAS
NELMA GOMES RODRIGUES.....306

47. A FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA DA SALA DE AULA: OS IMPACTOS DA PRÁTICA DOCENTE NA SUA FORMAÇÃO E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
RAFAEL CARVALHO BARBOSA.....311

48. O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA
RENATA DECIENI CAPPI.....316

49. EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA EM METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
ROSA DAS DORES RODRIGUES.....318

50. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA GARBATO TEIXEIRA.....323

51. REFLEXÕES SOBRE A APLICABILIDADE DA LEI 10639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANZIA ALMEIDA DOS REIS.....330

52. A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INFANTIL
SILVANA ANACLETO CAVALCANTE.....337

53. A DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PERCALÇOS
SÔNIA DE FRANÇA.....343

54. A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE DOCENTES E EDUCANDOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
THAÍS SANTOS DE ARAÚJO.....349

55. A CIÊNCIA NEUROLÓGICA DE PIERRE JANET: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA.....355

Matricule-se já



Pós-Graduação
Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva

ITEQ
ESCOLAS

GRADUAÇÃO

PRESENCIAL OU EAD

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



Processo seletivo

1º semestre

2023

ITEQ
ESCOLAS

POVOS INDIGENAS NOS FILMES SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRICULO ESCOLAR

ADRIANA MARQUES DA SILVA PESANI

Resumo:

A maneira de como os povos indígenas são representados, nos meios de comunicação em geral, aponta para um repertório de imagens estereotipadas, que tendem a reduzir e simplificar as crenças e os modos de vida desses povos. O presente artigo tem como objetivo apresentar através de levantamento bibliográficos como os povos indígenas são representados nos filmes e publicidades e suas implicações no currículo escolar. O estudo justifica-se pela importância de aborda a cultura Indígena ampliando o conhecimento sobre a cultura brasileira possibilitando adentrar novas formas de ver e pensar o mundo. É imprescindível que os estudantes identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades e os meios de comunicação se mostra por vezes um forte aliado para essa construção.

Palavra-Chave: Povos Indígenas; Meios de comunicação; Conhecimento; cultura; currículo escolar.

SUMMARY

The way in which indigenous peoples are represented, in the media in general, points to a repertoire of stereotyped images, which tend to reduce and simplify the beliefs and ways of life of these peoples. This article aims to present, through a bibliographic survey, how indigenous peoples are represented in films and advertisements and their implications for the school curriculum. The study is justified by the importance of approaching the Indigenous culture, expanding the knowledge about Brazilian culture, making it possible to enter new ways of seeing and thinking about the world. It is essential that students identify the presence and sociodiversity of indigenous cultures in order to understand their sociocultural characteristics and territorialities, and the media is sometimes a strong ally for this construction.

Keyword: Indigenous Peoples; Media; Knowledge; culture; school curriculum.

RESUMEN

La forma en que se representa a los pueblos indígenas, en los medios de comunicación en general, apunta a un repertorio de imágenes estereotipadas, que tienden a reducir y simplificar las creencias y formas de vida de estos pueblos. Este artículo tiene como objetivo presentar, a través de una investigación bibliográfica, cómo los pueblos indígenas son representados en películas y anuncios publicitarios y sus implicaciones para el currículo escolar. El estudio se justifica por la importancia de acercarse a la cultura indígena, ampliando el conocimiento sobre la cultura brasileña, posibilitando entrar en nuevas formas de ver y pensar el mundo. Es fundamental que los estudiantes identifiquen la presencia y la sociodiversidad de las culturas indígenas para comprender sus características socioculturales y sus territorialidades, siendo los medios de comunicación en ocasiones un fuerte aliado para esta construcción.

Palabra clave: Pueblos Indígenas; Medios de comunicación; Conocimiento; cultura; currículum escolar.

1. INTRODUÇÃO

O cinema é uma forma de entretenimento tão comum atualmente que muitas pessoas sequer param para pensar nas origens do movimento imagético e tão pouco nas possibilidades de análise que o cinema abre aos mais diversos pesquisadores. É uma ferramenta que traz elementos impensáveis a uma pesquisa, pois através da análise de uma produção fílmica um pesquisador pode encontrar respostas talvez indisponíveis em outros meios.

Desde a invenção de aparelhos que possibilitam a imagem em movimento, no fim do século XIX, o cinema tem ganhado espaço, o que certamente não foi sequer pensado pelos criadores do cinematógrafo, os 3408 irmãos Lumière, já que os mesmos em sua ânsia por descobertas cientificas, viram este invento apenas como algo útil ao desenvolvimento de pesquisas cientificas, considerando o cinema como algo passageiro e que logo perderia importância diante das amplas inovações do progresso, sem entreverem a proporção e importância que seu invento ganharia durante o século XX.



Figura 1: Mostra indígena - Alice Fortes. Disponível em: https://vermelho.org.br/2014/08/18/filmesindigenas-sao-tema-de-mostra-em-sao-paulo/

Nas décadas de 1960 e 1970, porém, os filmes vão propor uma releitura da temática indígena. Temos, então, em 1960, o indígena canibal tropicalista e, em 1970, o indígena rebelde. O feito mais notável se dá nos anos de 1990, com a emergência da mídia indígena, resultante da apropriação dos meios audiovisuais pelos próprios indígenas e o uso desses meios para propósitos políticos e culturais próprios, a partir de projetos tais como "Vídeo nas Aldeias", os quais visam a preparação de cineastas indígenas por meio de oficinas e outras atividades formativas. Na contemporaneidade, para além dos filmes produzidos pelos próprios indígenas, também temos um cinema de temática indígena produzido por não indígenas que se sensibilizam com a causa (STAM, 2008). É nesse contexto que o presente artigo aborda a representação dos povos indígenas e suas implicações no currículo escolar. Ainda que as adequações do PNLD brasileiro tenham sido implementadas com o intuito de garantir a inserção de novos parâmetros curriculares e de promover a "inclusão" de culturas diferenciadas, algumas dificuldades se mostraram presentes no cotidiano escolar, devido, principalmente, à dificuldade de superação do modelo de historiografia eurocêntrica.

A educação atualmente é especializada, isto não quer dizer que ela sempre foi, pois a tempo atrás a maiorias dos indivíduos não frequentavam a escola, e o que aprendiam era o que era passado de geração para geração, sem precisar de conhecimento específico sobre determinadas áreas, somente com o passar do tempo com o desenvolvimento da sociedade, foi que houve a necessidade de criar lugares especializados para transmissão dos conhecimentos. Sendo assim foram criadas escolas e faculdades, bem como os currículos para norteá-los.

O currículo não é uma denominação qualquer dada a um determinado documento, que surgiu do nada, sem uma perspectiva ou intenção. Segundo Silva (2001, p. 31). "A palavra currículo vem da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)." A definição apresentada anteriormente é de fato que o currículo precisa seguir um curso pré-definido para alcançar o seu objetivo. Perante o exposto a educação universal necessita de um currículo comum a todas as escolas, englobando culturas diferentes, mas que ele se adeque as necessidades do lugar onde a escola estiver inserida, pois, assim irá ser gerada uma hegemonia no âmbito curricular.

Quando se vai construir um currículo para uma determinada escola, precisa ser levando em conta a região em que ela está localizada, o perfil socioeconômico dos alunos, os seus conhecimentos anteriores, suas necessidades individuais, considerando-se suas falas e de todos os membros escolares, pois uma escola é diferente da outra.

2. DESENVOLVIMENTO

As questões da sociedade contemporânea, somando-se a uma atuação cada vez mais forte de movimentos sociais e aos avanços da pesquisa sobre formação de professores, têm exigido a inclusão, no currículo escolar, de temáticas históricas que usualmente ocuparam pouco espaço nas pautas do que deve ser ou não debatido pela escola. As discussões curriculares sobre diversidade étnico cultural, gênero, religiosidade, entre tantas outras, avolumaram-se significativamente nos últimos anos. A histórica luta dos povos indígenas pela visibilidade e garantia de seus direitos plenos efetivou-se em um corpo significativo de legislações e, nesse momento, os esforços dos povos indígenas e da sociedade não indígena dirigem-se no sentido de efetivar essas conquistas (CARDOSO, 2002)

Neste contexto, embora possamos relevar o papel das propostas liberais no reconhecimento das diferenças culturais, a preconização de uma cidadania universal, ancorada em velhas crenças conservadoras deu origem a tentativas infrutíferas de padronização dos grupos culturais.

A pedagogia indígena, oficializada por políticas públicas e amparada pela ideia central de interculturalidade e que pretendia incorporar "conhecimentos étnicos à escola, de modo a reordenar e reinterpretar os saberes trazidos à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos" (BRASIL, 1998, p.65), acabou por esbarrar, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos a serem alcançados, ora em barreiras determinadas por ações dos próprios órgãos locais de educação. Ainda que as políticas interculturais tenham acrescido à educação diversos aspectos positivos, a discussão sobre o tema do currículo escolar se manteve acesa e muitas foram as contribuições no

sentido de elucidar as complexidades do cotidiano das escolas. É importante mencionar o notório trabalho de Vera Candau (2011) que em contraponto a uma visão essencialista de culturas e identidades culturais e sob a ótica de valorização das culturas particulares, reitera o entendimento de que embora a dimensão cultural seja imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais dinâmicos e produtivos, ela envolve relações que não são idílicas ou românticas e se constroem historicamente em disputas de poder, discriminações e preconceitos. Assim, a ideia de empoderamento de grupos minoritários e de suas respectivas culturas no ambiente da escola, tem por base a crença na capacidade da cultura em impactar as experiências de educação, nas quais o agir pedagógico dos docentes também assume um importante papel.

A par deste entendimento, podemos pensar nas experiências e contribuições de professores indígenas nas aproximações curriculares mais condizentes com as demandas de seus povos, em substituição aos modelos que nunca corresponderam aos interesses pedagógicos de suas culturas. Mesmo considerando os impactos da globalização sob as culturas locais em âmbito mundial, é possível pensar que ela não afeta da mesma forma todo o mundo nem substitui completamente as tradições forjadas pelos povos e que "a própria imposição de princípios de mercado a todos os povos, com as desigualdades que cria, acaba por fazer ressurgir os traços culturais dos grupos que pretende apagar" (MACEDO e LOPES, 2011, p. 93).

Os estudos culturais propostos por Stan (2000) expressam a relevância de trazer à tona discursos que quebrem, ou que não compactuem, com a hegemonia do ideal eurocêntrico, colonialista. Isso implica, no âmbito do cinema contemporâneo, em novas relações entre a equipe de filmagem e os atores-personagens resultando também em novas abordagens aos aspectos fílmicos proporcionado consequentemente mudanças de como trabalhar o currículo no âmbito escolar.

Segundo vários autores, esse processo de exclusão das diferentes culturas na escola se constitui como um processo de homogeneização cultural, que se amplia através de estratégias de discriminação, sendo o currículo hegemônico e etnocêntrico uma dessas formas. Segundo Veiga-Neto, o currículo escolar explicitou, de forma clara, "o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu - e ainda contribui - para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós" (2002). Assim, a visão que muitas pessoas não indígenas possuem sobre as populações indígenas remete a um passado construído em função do colonizador. Nesse cenário, os povos presentes no território americano, no momento da chegada de europeus, são entendidos como parte da natureza e, de forma generalizada, desconsiderando a imensa diversidade cultural dos povos indígenas. Vários autores têm discutido e denunciado a implicação da escola para a construção dos estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas. Maria Aparecida Bergamaschi aponta para as principais visões que circulam nos discursos curriculares: "... oscilando entre a concepção romântica um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso" (2008, p. 9).



Figura2: Dança com lobos" (1990) e o desenho "Spirit - o Corcel Indomável" (2002);

Em muitas escolas, os povos indígenas aparecem apenas no mês de abril, em uma festa escolar ou data para "lembrar o passado". Em outras, ainda são representadas populações indígenas parecidas com as de filmes como "Dança com lobos" (1990) ou do desenho "Spirit - o Corcel Indomável" (2002) (figura 2), que, apesar de belos, não representam nenhuma das tantas etnias que vivem no Brasil. Ainda Márcia Spyer analisa o quanto os manuais didáticos foram e continuam sendo instrumentos para a construção do imaginário brasileiro, organizando e reproduzindo o que o branco pensa sobre os povos indígenas tanto em termos históricos quanto atuais: " O traço principal desse imaginário é o de ser profundamente permeado pela visão europeia da dualidade entre o bem e mal, o selvagem e o civilizado" (1996, p. 163), ou seja, a escola e, em especial, nas aulas de História, continuamos a construir um indígena "superficial": genérico, no passado, quase um símbolo de nossa origem, muitas vezes, não reconhecido em sua identidade étnica no Brasil de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A difusão da cultura indígena por meio de comunicação em especial o cinema, tanto nas escolas como em universidades pode

se configurar como possibilidade de um despertar epistêmico que nos leve à capacidade de repensar os currículos e sistemas de ensino, "de forma que não mais antropólogos e acadêmicos ensinarão sobre os povos da floresta nas universidades, mas os próprios povos da floresta virão e falarão sobre eles" (KRENAK, 2019 p. 343).

É de suma importância que os educadores busquem meios de se informar a respeito dessa cultura, tanto antigamente como na atualidade, podendo desenvolver com seus alunos um trabalho competente e gratificante. O cinema e demais formas e comunicação são ferramentas que atingem a grande massa de maneira significativa, tanto curtas, medias e longas metragem abordando a cultura indígena de maneira realista e verdadeira contribui para um currículo vivo.

Trabalhar a questão indígena na escola é fazer com que o país conheça a si próprio, oferecendo ao aluno condições para estar em contato com as tradições de seu país, em especial o Brasil que apresenta uma rica cultura, buscando sua valorização, promoção e preservação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. Na captura da voz. As edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, FALE/UFMG, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). Povos indígenas e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394/96. Brasília, MEC. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

CARDOSO; Márcia Blanco; REICHERT; Inês Caroline. O currículo escolar revisitado: a coletividade indígena para pensar uma pedagogia da diferença, 2002. Disponível em: file:///C:/Users/Flavio/Downloads/688-Texto%20do%20artigo-1881-1-1020161107.pdf Acesso em 24/11/2022

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2ª edição. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1998

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 240-255, 2011.

FERRO, Marc. Cinema e história. Tradução: Flávia Nascimento, São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KRENAK. A. O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LUIZ; Juliana Rios. A cultura indígena no âmbito do currículo escolar: percursos, caminhos e possibilidades, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S A2_ID7756_01102020163737.pdf Acesso em 24/11/22

LOPES, Danielle Bastos; FREIRE, José Ribamar Bessa. História e culturas indígenas na educação: etnicidade, diferença e os 10 anos da lei nº 11.645/2008. Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 109, p. 269-274, dez. 2019.

MACEDO, E; LOPES, A. C. Cultura. In: MACEDO, E; LOPES, A. C. Teorias de Currículo. Rio de Janeiro: Eduerj: 2011. p.87-102

MORETTIN, Eduardo V. O Cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 38, p. 11-42, 2003. Editora UFPR.

NUNES, Karliane Macedo. (R)existir com imagens: considerações sobre a produção audiovisual indígena no Brasil. Brasiliana: Journal for Brazilian Studies, Londres, v. 5, n. 1, p. 318-343, 2016.

PASTORI; Jayne Priscilla. Cinema e história: a representação do indígena americano no filme dança com lobos, 2015. Disponível em: http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1229.pdf Acesso em 24/11/22

SILVA; Laura da Costa Tourinho. Modos de representação dos povos indígenas no cinema brasileiro: um estudo de caso sobre o filme chuva é cantoria na aldeia dos mortos, 2021. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xc22021/437661modos-de-representacao-dos-povos-indigenas--no-cinema-brasileiro--um-estudo-decaso--sobre-o-filme-chuva-e-cantoria/ Acesso em 25/11/2022

SPYER, Márcia. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

STAM, Robert. Introdução à teoria do cinema. Papirus Editora, 2000.

STAM, Robert. Multiculturalismo Tropical: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiro. São Paulo: Edusp, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, currículo e diferenças. In: Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, Campinas, ago. 2002.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO BÁSICA

ALDENIDE BRAGA DA COSTA SILVA

RESUMO

Nesse artigo trata-se sobre o fato de que na nossa constituição Federal existem princípios do ensino, um deles é a gestão democrática do ensino público. Movimentos sociais buscam a democratização da Educação Básica no Brasil. É uma busca que é construída dia após dia porque a obrigatoriedade do ensino é apenas para crianças de 06 a 14 anos. O docente exerce um papel importante diante da organização escolar, quando escolhe essa profissão se depara com um grande desafio.A democratização da Educação Básica, está além da garantia do acesso à escola, é um processo para garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade. Para essa discussão utilizou princípios dos autores como Paro (2000) e Wellen (2010).

Palavras-chave: Gestão Escolar, Democratização e Educação de Qualidade

A Gestão Democrática e a Educação Básica

Em nossa constituição Federal, no artigo 206, encontramos os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado, entre eles destaca-se a gestão democrática do ensino público na forma da lei.

Movimentos sociais buscam há tempos, a democratização da Educação Básica em nosso país. É uma luta constante pois a obrigatoriedade do ensino é apenas para crianças de 06 a 14 anos, marginalizando os que não estão nesta faixa etária.

Devemos ressaltar que a democratização da Educação Básica, está além da garantia do acesso à escola, é um processo para garantir que todos tenham acesso a uma educação contínua, de qualidade. Tendo o sucesso escolar como reflexo de sua qualidade.

Proporcionando a construção da História Humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso.

Não existe como discutir a Democratização da Educação Básica, sem refletirmos sobre a Gestão Democrática, entende-se que é partindo do exercício da Gestão Democrática é que se alcança princípios da Democratização do Ensino.

Compreende-se a Instituição Escolar como uma organização cultural e humana, a qual busca que os sujeitos participantes, tenham definidos suas ações, articuladas de forma a garantir a participação efetiva para o desenvolvimento das propostas a serem realizadas. Podemos considerar a gestão da educação, como um processo politicoadministrativo, contextualizado. Desta forma o papel do gestor é de articular, mediar e orientar a democratização para um trabalho participativo e não fragmentado de toda comunidade escolar.

Ressaltamos ainda, que a democratização da escola, só existirá mediante ao exercício da democracia na sociedade, vinculando objetivos, princípios e um planejamento para ações coletivas. Uma escola democrática precisa estar organizada para cumprir os propósitos estabelecidos, por todos que dela fazem parte, sem desvincular valores sociais, políticos e culturais existentes em seu contexto. Para esta pratica democrática, a escola necessita de consolidação de mecanismos de participação coletiva, pois são fatores eficazes para um processo de ensino aprendizagem de qualidade

Se quisermos caminhar para esta democratização, precisamos superar a atual situação, que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. [...]. Não basta, entretanto, a necessidade participação da população na escola. É preciso verificar que condições essa participação pode tornar-se realidade (PARO 2000, p. 19).

A participação coletiva deve ser garantida a partir de uma gestão colegiada, na qual todos os segmentos participem efetivamente, contribuindo para um novo olhar para as práticas democráticas existentes na educação escolar pública. Por essa perspectiva, acredita-se que a qualidade da educação básica está diretamente vinculada a formação dos cidadãos e deve ser o norte da unidade escolar.

Os desafios são muitos, devemos nos apoiar no pressuposto de que toda e qualquer mudança, requer um entendimento crítico e reflexivo, em destaque, os da dimensão pedagógica, que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento e a construção de conhecimentos, discussões e reflexões como estas norteiam a democratizaçãoda gestão escolar.

Segundo Paro (2000), a gestão escolar está relacionada, a autonomia pedagógica, que por muito tempo foi defendida apenas por educadores progressistas, passando a fazer parte do repertório de conservadores e privatistas da educação.

Ainda segundo o autor, a autonomia na educação pode ser considerada restrita, com limites preestabelecidos, os quais critica em seu discurso, já que não permite de fato, que a escola seja realmente autônoma em todas as dimensões, principalmente na financeira e pedagógica.

"O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas [...] (PARO, 2000. p.11.).

Na visão de Paro (2000), a autonomia da escola, pode ser benéfica em dois sentidos: Primeiramente pelos pais se tornarem interlocutores, diante dos profissionais da escola e em segundo lugar, com a interação da família, os pais podem inteirar-se das dificuldades do cotidiano escolar e reivindicar do Estado providencias e soluções.



Figura: Todos pela gestão democrática na Educação Básica

Fonte:http://conhecimentopedagogo.blogspot.com.br

Como garante a própria a LDB, no artigo 13, no qual dispõe no inciso VI, que os docentes devem articular e mediar esse processo.

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB 1996).

Existem condições subjetivas que dificultam ou impedem a participação da família e da comunidade na Educação Básica, mas o autor ressalta que não se pode considerar os obstáculos, como empecilhos e deixar de persistir na utopia de uma escola melhor e de qualidade.

[...] a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático é um caminho que faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. (PARO 2000, p17).

Deste Modo um dos maiores desafios para a comunidade escolar é um aprendizado político e organizacional, isto é, repensar a cultura escolar e a forma que ela está inserida no contexto. É necessário que se entenda que a participação pode ser interpretada e compreendida de diferentes formas, pois a mesma se constitui em processos de aprendizagem, inclusive de mudanças culturais tendo em vista as novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se transforma e se democratiza.

Diante do exposto, há uma urgência de novos olhares para a escola, percebemos que em alguns processos existe apenas um pequeno envolvimento, que não se pode considerar como participação efetiva, já que a simples frequência em reuniões não garante o compartilhamento das informações pertinentes ao cotidiano escolar e muitas vezes as deliberações são centralizadas, tornando o processo participativo um mero mecanismo legitimador dessas decisões.

A gestão sob uma perspectiva democrática terá maior eficiência quando, houver em seu processo a articulação e a interação entre colegiados e a construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico da escola.

O Projeto Político Pedagógico proporciona a gestão democrática na construção e execução de suas ações e visa à melhoria da qualidade das atividades pedagógicas e administrativas no cotidiano escolar. Sabendo da importância do Projeto Político Pedagógico que constitui de um grande desafio que interferem nos resultados de aprendizagem.

O PPP é fruto de uma construção coletiva, que define o rumo educacional da escola. Ele parte de muito estudo, muita discussão e muita reflexão até as especificidades da

instituição sejam identificadas e a identidade intensificada. (GROCHOSKA, 2011, p.55).

A construção desse documento, refletirá na identidade da unidade escolar, evidenciando segundo Grochoska (2011), suas atividades pedagógicas, didáticas e curriculares oportunizando estratégias que conduzirão a melhoria da qualidade de ensino, no processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com a autora, quando o PPP é utilizado como norteador das propostas curriculares, plano de aula, metodologias de ensino e de práticas de avaliação, pode também elaborar ações preventivas, objetivando sempre a melhoria da instituição de ensino.

Agregar a tecnologia no âmbito de construção do PPP, facilitará a visibilidade das ações educativas na busca da compreensão das concepções de educação.

No que diz respeito ao direcionamento e divisão da organização escolar, Grochoska, 2011, pressupõe que, o importante é discutir coletivamente o papel e a função de cada membro no espaço escolar, para alcançar a melhoria da educação.

O gestor desempenha um papel determinante para a organização da escola, é ele quem direciona as dimensões educativas; pedagógicas, administrativas e financeiras. É responsável por garantir um ambiente acolhedor, dinâmico, crítico; deve estar atento as necessidades e recursos materiais da instituição.

Assim, o gestor pode dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos. Segundo Luck (2001), em algumas gestões escolares participativa, os diretores dedicam uma grande parte do tempo na capacitação de profissionais, no desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e em experiências pedagógicas baseadas na reflexão-ação.

Em nosso contexto político, social e econômico atual, as escolas necessitam de gestores que sejam capazes de facilitar a resolução de conflitos, fragilidades e demais situações em grupo, que exerça um trabalho em equipe com os docentes, alunos, funcionários e demais membros da comunidade escolar, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação, para que possam desenvolver as habilidades necessárias para a uma formação de qualidade.

Devem estar disponíveis para discussões, mostrando-se capaz de ouvir e orientar os diversos argumentos de seus funcionários, alunos e pais/responsáveis ser capazes de ouvir, delegando autoridade e dividindo o poder.

Compreende-se que é a figura do gestor que reflete a segurança de sua equipe, quando o gestor é democrático, responsável e atuante, os demais participantes da instituição escolar sentem-se apoiados, amparados e seguros de seus compromissos e responsabilidades.

É ao gestor que todos os componentes da equipe levam seus argumentos, seus desejos e suas fragilidades, daí a necessidade de ser uma pessoa aberta ao diálogo, firme, calma, capaz de encorajar nas horas de desânimo e de estimular nos momentos de entusiasmo, porém com prudência.

O docente também exerce um papel importante diante da organização escolar; quando escolhe essa profissão se depara com um grande desafio, a busca incessante pelo conhecimento para se tornar um sujeito crítico e reflexivo, para adaptar suas práticas em sala de aula, de acordo com o contexto.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Wellen 2010, ressalta sobre a importância de estimular a comunidade escolar nas interações das ações educativas, já que a escola é um espaço social, que oportuniza situações de aprendizagens significativas.

Para tanto, o PPP deve estar nas discussões que direcionam as ações educativas, construindo conhecimentos, valores e postura perante a vida e a sociedade, essas são contribuições valiosas da escola para o indivíduo e a sociedade. O PPP torna-se o eixo da gestão democrática, privilegiando a participação, promovendo o pluralismo de ideias e a conquista da autonomia da escola. Nesse sentido os gestores educacionais devem estimular amplas discussões sobre as ações centradas no projeto político pedagógico.

A equipe gestora desempenha a função articuladora, mediando e refletindo sobre uma proposta significativa de aprendizagem, proporcionando a participação de todos os membros da comunidade escolar, afim de garantir uma educação de qualidade.

Pensar em educação de qualidade é segundo Libâneo 2008, é aquela que promove para todos o domínio de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais, necessários ao atendimento de especificidades e a constituição da cidadania, tendo em vista uma sociedade justa e igualitária.

Uma escola que prima a qualidade do ensino, garante a construção da personalidade humana, autônoma e crítica, nas quais os alunos constroem princípios para serem pessoas. Este ambiente é propicio a gestão participativa, já que suas opiniões são valorizadas, respeitam diferenças, convivem e interagem com a diversidade cultural, criando um clima sócio afetivo.

De nada adianta a intenção da gestão democrática e participativa, se não houver efetivamente a participação dos alunos.

O gestor deve ser o mediador para

que na soma de esforços, juntamente com docentes e a comunidade escolar, promova e implante o desenvolvimento de práticas e ações compartilhadas, que contribuam para as decisões coletivas fortalecendo a participação efetiva da comunidade. Para que se efetive essa gestão democrática, faz-se necessário vivenciar, no dia-a-dia, incorporar ao cotidiano da escola e tornar essencial para a vida organizacional da escola, assim como é fundamental a presença do professor e do aluno.

Bibliografia

GROCHOSKAR, Márcia A. Organização escolar: perspectivas e enfoques. Curitiba:

IBEPEX, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 5. ed.

Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. et.al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5º Ed. São Paulo, 2001.

PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2000.

WELLEN, Henrique; WELLEN, Héricka. Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica. Curitiba: IBEPEX, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

ALESSANDRA ALCANTARILHA BARIONI

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como as crianças com autismo e qualquer outra deficiência têm acesso ao conhecimento e como são incluídas no sistema regular de ensino, analisando quais as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, respeitando individualidade e as limitações de cada um, tomando como base o fato de ser a educação um direito de todos independente da deficiência que possa ter, entender como é feito o planejamento dessas estratégias de ensino e aprendizagem e verificar se a rede de ensino está preparada para receber esses alunos. A educação é um direito de todos, mas sabe-se que ainda são muitas as pessoas que não tem acesso à escola por apresentar alguma deficiência e, muitas vezes por imposição da própria família, ficam segregadas fora do âmbito escolar. Muitas vezes espera-se que o aluno se adapte à escola, sem que a escola tenha condições físicas de receber esse aluno e oferecer-lhe condições de permanecer e aprender na escola. Incluir é muito mais que receber o aluno no espaço escolar, é também favorecer seu aprendizado, respeitá-lo como sujeito ímpar, oferecer situações favoráveis à sua aprendizagem, sem deixar que, por apresentar alguma necessidade educacional especial. Como objetivos específicos, propomos observar as dificuldades encontradas em sala de aula com alunos de inclusão. Compreender quais os principais motivos da inclusão em escola regular. Estudar propostas para a capacitação e qualificação da prática docente. Refletir sobre o melhor caminho que a formação do professor poderá ter dentro da inclusão.

Palavra-chave: Inclusão, Direito, Formação, Autismo.

ABSTRACT

This study aims to understand how children with autism and any other disability have access to knowledge and how they are included in the regular education system, analyzing the methodologies and strategies used by teachers in the teaching and learning process of children with disabilities, respecting individuality and limitations of each one, based on the fact that education is a right for everyone, regardless of the disability they may have, to understand how these teaching and learning strategies are planned and to verify if the education network is prepared to receive these students. Education is everyone's right, but it is known that there are still many people who do not have access to school because they have a disability and, often by imposition of their own family, are segregated outside the school environment. It is often expected that the student adapts to the school, without the school having the physical conditions to receive this student and offer him the conditions to stay and learn at school. Including is much more than receiving the student in the school space, it is also promoting their learning, respecting them as a unique subject, offering favorable situations for their learning, without letting them, because they have some special educational need. As specific objectives, we propose to observe the difficulties encountered in the classroom with inclusion students. Understand the main reasons for inclusion in regular schools. Study proposals for training and qualification of teaching practice. Reflect on the best path that teacher training can take within inclusion.

Keywords: Inclusion, Law, Training, Autism.

INTRODUÇÃO

O autismo é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. A Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. Apesar de ser bastante amplo, o termo Inclusão Escolar é mais utilizado para se referir à inclusão das pessoas com deficiência, seja sensorial, intelectual, física, nos espaços escolares. Isso porque mesmo que se tenha uma legislação vigente, a qual garante o direito ao estudo a todas as pessoas, algumas instituições ainda recusam a matrícula de crianças e jovens com deficiência. No entanto, recusar vaga ou se recusar a ensinar uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime e cabível de processos judiciais. Toda e qualquer instituição escolar deve, portanto, oferecer atendimento especializado para as crianças que tenham NEE, com profissionais qualificados para realizar a Educação Especial.

O objetivo da pesquisa é compreender a totalidade da importância da inclusão de alunos com autismo no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qualificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do sur-

gimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais, relacionando teoria e prática. A pesquisa tem como resultados alguns métodos para que a gestora possa encaminhar seus educadores nas diretrizes legais de como inserir um aluno especial em seu meio social.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ALUNOS COM AUTISMO

Segundo Cunha (2015), o Transtorno do Espectro Autista é compreendido dentro de um grupo de comportamentos: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restritas-repetitivas.

Para o autor, este transtorno surge desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida. Seus níveis de gravidade são diversos se classifica em leve, moderado e severo. O diagnóstico precoce tem como possibilitar um tratamento e uma educação adequada, isso faz com que tenha uma qualidade de vida melhor. O autismo é tratável e segundo Cunha (2015, p. 87), "a" Síndrome de Asperge "é considerada por muitos como autismo de alto funcionamento. O uso atual da nomenclatura Transtorno de Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis de transtornos...".

Em seu livro ele apresenta que algumas pesquisas apontam o nascimento de uma criança com a síndrome a cada 100 a 150 nascimentos. É comum entre meninos, nascem com distúrbio multifatorial (má formação cognitiva), comprometendo severamente a capacidade de pensamentos abstratos, imaginação e simbolização. Esta criança cria sua própria forma de se comunicar com o mundo.

Martins (2010), faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11 apud MARTINS, 2010, p.14).

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outro sim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados. Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da "guerra fria" etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventa-

do como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as "teorias do capital humano". Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a "visão crítico reprodutivista". As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma "educação popular", bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – "aprender a aprender", Neoconstrutivismo – "pedagogia das competências" aprendizagem individual, Neotecnicismo - "qualidade total" escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando 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.

Booth e Ainscow (2000, apud FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação.

A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com re-

lação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas.

É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

GESTÃO DOCENTE E INCLUSÃO

Michels (2006) entende que a escola hoje é convocada a ser democrática “para todos”, uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo,

para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o ´´foco´´ da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso.

Seguindo a mesma linha de pensamento outra autora define a gestão inclusiva da seguinte maneira:

Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Neste sentido, segundo Araújo (2007) no Brasil, as opiniões com relação a infância foram influenciadas, de certa forma, pela colonização, a qual foi introduzia nesse processo pessoas com diferentes hábitos, que tiveram que se adaptar à sua atual realidade. Com o processo de colonização no início do século XVI, o Brasil vivencia uma nova realidade, passando por um processo de povoamento. Sendo assim juntamente com os imigrantes que entraram no país naquele século, vinham seus filhos e outras crianças; sendo alguns órfãos e crianças pobres recrutados pela Coroa Portuguesa. As crianças imigrantes vivenciavam uma difícil e cruel realidade.

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.

Segundo Lopes (2005), as dificuldades iniciavam-se nas embarcações que traziam estes imigrantes, onde as crianças, uma vez embarcadas, estavam expostas às penosas condições da viagem, pois eram submetidas a trabalhos pesados e muitas vezes destinadas a sobreviver em péssimas condições, sendo que muitas vezes não resistiam às punições e abusos recebidos.

A criança escrava crescia executando determinadas funções e atividades que lhe eram destinadas e aos doze anos eram colocados como adulto, referindo-se ao trabalho e a sexualidade e em todos os sentidos da vida adulta.

Porém as crianças brancas, principalmente as mais abastadas, eram entregues às amas de leite logo após o nascimento, sendo que após os seis anos de idade, no caso dos meninos, iniciavam os estudos no aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, que fazia parte de uma preparação para entrar no mundo dos adultos, sem nenhuma preocupação com o sentimento da criança, que tinham até então uma infância bem curta. Dessa forma, pode-se então perceber que a construção da concepção de infância, que estava sendo firmada no século XVII, se mostrava diferencialmente conforme a realidade econômica da criança. Com o passar da Modernidade, por razão das mudanças estruturais na sociedade, a situação da criança pobre e desvalida foi ficando mais clara, principalmente a partir do século XVIII com o crescimento e fortalecimento da sociedade industrial.

Segundo Ariés (1981), a aparição da criança como parte da sociedade acontece de forma paulatina durante os séculos XII e XVII, o autor destaca esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. No início a criança aparece em símbolos religiosos representando os anjos e o menino Jesus, depois retratando à infância da Virgem Maria e dos outros santos. Nos séculos XV e XVI, a criança aparece em retratos reais que são encontrados inicialmente nas esfinges funerárias.

"A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância" (CARVALHO, 2003, p. 47).

Para Heywood (2004) foi no século XVIII que surgiu um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, são consideradas dignas de ser estudadas por si mesmas. Como pudemos constatar, a forma como a infância é observada na atualidade é um reflexo das constantes transformações ocorridas ao longo dos séculos pelas quais passamos, por isso é de extrema importância nos dar conta destas transformações para compreendermos a imensidão que a infância ocupa na sociedade atual.

Este percurso, segundo Bujes (2001) de certa forma, só foi possível porque a sociedade modificou a maneira de pensar, e todos compreenderam o que é ser criança, e

a dimensão de valor que é necessário dar a este momento específico da infância.

A concepção da infância como um período particular e importante somente se firmou no século XVII, acompanhada da preparação de uma teoria filosófica sobre a individualidade infantil, que tornou viável o aparecimento de uma psicologia da criança e de seu desenvolvimento. Assim, para Ariés (1981), o reconhecimento da infância inicia-se no século XIII e aumenta no XIV e XV, tornando-se relevante nos fins do século XVI e durante o XVII ao tratar da concepção de infância. Durante o século XVII a palavra infância assumiu sua significação na modernidade, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. Neste sentido, conforme este pensamento, a criança é entendida como um ser que tem um importantíssimo papel para a sociedade, podendo ser educado. Reconhecida as especificidades da infância, busca-se então desvendá-la e compreendê-la para poder educá-la.

O reconhecimento da infância surgiu a partir do século XVII, quando então a criança foi percebida como alguém que precisava de tratamento especial, desta forma as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos.

Nesse contexto aparecem no Brasil as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, instalando-se as Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. A roda era de um espaço no qual os bebês podiam ser deixados e seriam entregues à caridade sem a identificação materna. Com a expansão das grandes cidades, da industrialização e da pobreza no Brasil, surge a urgência no sentido de cuidar da criança. As crianças passavam a ser um problema social do Estado. Assim foi se firmando a convicção da necessidade de políticas e legislações específicas para a infância.

A dura realidade da grande maioria das crianças brasileiras e as implicações sociais dessa situação, associada às pressões estabelecidas pelos mecanismos internacionais, impulsionaram as ações de atendimentos ás crianças e adolescentes por parte do poder público. Neste sentido, as medidas de atendimento às crianças vão tornando-se emergenciais e passam a ser concretizadas no início do século XX.

De acordo com Kuhlmann (1998), podemos compreender que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica e social. A questão central não é se a criança teve ou tem infância, mas sim compreendermos se a criança vivenciou ou vivencia a mesma.

A concepção de infância, então, configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada a faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.

Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual.

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

Para Cunha (2015), não podemos falar de inclusão escolar se não falarmos, primeiramente, da inclusão familiar, pois não há como afirmar a existência de uma inclusão social, se ela não ocorrer na família e na escola. Mesmo sabendo que as pessoas com necessidades especiais ou com características específicas trazem uma grande carga de isolamento por serem classificados como “diferentes”.

Para superarmos este preconceito da exclusão é necessário que haja alterações no seio familiar. A atenção escolar a respeito dos impactos que os alunos com características especiais produzem na vida familiar é primordial para o atendimento das dificuldades de aprendizagem que implica um olhar extensivo à família.

Além disso, o lar deve possuir uma extensão pedagógica, começando pelos familiares, para desviar a culpa e o medo, protegendo-os contra o desânimo e garantindo boas e otimistas expectativas.

Segundo o autor, é na família que o aluno tem o primeiro contato com as regras de comportamento social. Quando o aluno chega à escola desprovida dessa primeira experiência, todas as horas gastas e os conteúdos curriculares ficam sem sentido para ele. Por outro a escola precisa compreender a família, seus anseios e inseguranças, sendo assim para ter um bom desempenho pedagógico é essencial que haja compreensão mútua. As reuniões periódicas com os pais, os relatórios, as trocas de informações e observações sistemáticas de possíveis exames médicos laboratoriais e toda a terapia medicamentosa deverão ser de conhecimento do professor para fornecer uma ajuda substancial na rotina de ambos.

O autor explica que o aprendizado torna-se difícil quando a escola e a família não estão em acordo. Quanto mais harmoniosos forem os laços de convivências maiores será a interação do aluno com o seu entorno, que o ajudará na sua aprendizagem.

Nas relações entre a família e a escola é necessário a cautela e o bom senso para que não trabalhemos com o excesso de cuidado, da mesma forma a prudência e o bom senso evita a tentativa de corrigir erros quando tratamos indevidamente desiguais como iguais estabeleceu mais desigualdade. Para haver igualdade de ações é necessário que o professor una um equilíbrio entre conhecimento, preparo e amor (CUNHA,2015).

Para Cunha (2015), o docente observar seu aluno para entendê-lo e conhecê-lo suas qualidades e limitações.

Produz e constrói um histórico com ajuda da família com elementos que vão dar subsídio para melhor compreensão do educando e o trabalho pedagógico.

Itens a serem registrados do aprendente:

Motivação

Ritmo de trabalho

Persistência no esforço

Postura diante dos erros e dificuldade

Capacidade de paciência

Comportamento diante mudanças

Habilidade nos trabalhos

Organização

Cumprimento de tarefas

Participação

Autonomia

Criatividade

Capacidade simbólica

Comunicação

Linguagens

Vínculos

Interesses

Desenvolvimento emocional

Percepção lateral

Desenvolvimento cognitivo

Habilidades motoras e visório-motoras

Dificuldades e possibilidades motoras, cognitivas e sociais.

Com esses itens possibilita a construção do histórico e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o educando, porém a observação não pode ser confundida com avaliação, pois a avaliação com precisão só pode ser feita depois de muita observação e registro, tendo uma qualidade metodológica (CUNHA, 2015).

MEDIAÇÃO

Mediar é fazer relação entre o aluno e o saber a ser conquistado. É a transformação do ensinar em prática docente.

O conhecimento precisa de uma relação entre o sujeito e objeto, surgindo a interação dos dois. Para Vygotsky, a mediação deve ser valorizada, e com isso a construção de aprendizagem é feita pelas trocas sociais e a mediação torna-se muito importante. O mediador não deve facilitar o aprendizado, mas provocar desafios, motivar os alunos criando vínculo entre o espaço escolar, o aluno e o professor. Deve compreender que o fazer pedagógico é a prática e combinada dessas três ações observação, avaliação e mediação (CUNHA, 2015).

AVALIAÇÃO

Esta é a avaliação formal institucional, além de ser de caráter mediador e formativo, esta avaliação tem como objetivo compreender o comportamento do educando diante dos recursos do ensino e aprendizagem. Trata-se de uma ação mediadora, segundo os escritos de Vygotsky teria que observar o comportamento do aluno na zona de desenvolvimento proximal, diante da aprendizagem potencial. Na educação especial, utilizamos recursos que vão desde entrevistas com os pais e com o próprio aluno até instrumentos pedagógicos dentro da sala de aula, junto com os registros feitos na observação, o docente irá encorajar e exercitar o aluno para que possa descobrir suas qualidades e carências, e em cima disso poderá ser trabalhado de forma multidisciplinar, elaborando estratégias de atuação. O professor tem que descobrir que recurso irá utilizar que estejam vinculadas às possibilidades aprendente (CUNHA, 2015).

Propostas de atividades de avaliação sugeridas por Cunha (2015):

Jogos:

Verificar as relações cognitivas do educando mediante os desafios que atividade oferece;

Proporcionar uma leitura de aspectos relacionados à função simbólica;

Analisar os conteúdos afetivos e emocionais, e habilidades de aprendizagem.

Desenhos:

Apurar os vínculos afetivos e os interesses do aprendente e relacionando com a escola, família e grupo social.

Analisar a maturidade emocional, os aspectos motores e cognitivos por meio da produção gráfica;

Investigar os aspectos ligados à subjetividade.

Pareamentos:

Podem ser usados no pareamento figuras e nomes, objetos e nomes, palavras e cores, números e letras, assim várias possibilidades de suporte ao professor e à ludicidade do aluno, explorando o concreto e o sensorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do presente trabalho tem como objetivo responder as perguntas pertinentes à formação do professor na educação inclusiva. Nesta investigação, pudemos verificar quais os métodos e estratégias que os professores utilizam na rede regular de ensino para atender os alunos de inclusão escolar. Será que o professor da rede regular de ensino está apto a ensinar e a atender a demanda de alunos inclusos em sala de aula?

Diante dos autores estudados que tratam sobre a inclusão, verificamos que há um iato entre o discurso colocado nas páginas do livro e a realidade do ensino e do atendimento dos alunos inclusivos.

A importância deste trabalho é mostrar o conjunto de evidências levantado dentro desse campo de pesquisa, aponta para a necessidade de que deve haver novos olhares para a prática do professor, dando um sentido mais real e menos discursivo.

De acordo com as duas professoras entrevistadas da rede regular de ensino, pudemos averiguar que há um discurso comum frente à inclusão, demonstrando que tudo está em conformidade com os autores que falam de inclusão, contrariando a realidade vivida pelos alunos de inclusão.

O conjunto de evidência levantado no campo de pesquisa sobre o tema inclusão na sala de aula, necessita de um estudo mais abrangente e um olhar mais específico para cada aluno inclusivo. Portanto o professor precisa ter uma formação e preparação para esse campo de atuação. O professor na sua grande maioria não tem esse preparo, tempo e estudo para ensinar o aluno inclusivo. O plano didático deve ser adequado ao público alvo é reservada as devidas especialidades para o ajustamento das aulas, e oferecendo as mesmas atividades para todos.

Ninguém negará que o professor diante da inclusão, precisa do respaldo da direção da escola, que deve trabalhar com um modelo de gestão escolar participativo e que acolhe a família para que haja uma efetiva inclusão.

Sem essa participação o professor fica limitado na atuação junto ao seu aluno e que muitas vezes só contará com esse apoio ao longo da sua vida.

Os resultados obtidos mediante o estudo realizado com embasamento teórico e as respostas das entrevistas, nos diz que há dois tipos de professores, o não comprometido e o comprometido com a inclusão. O não comprometido apenas aceita o aluno inclusivo pois é algo que vem imposto a ele e tem a convicção de que esse aluno não terá nenhum progresso estando em sala ou não. Já o professor comprometido possui uma visão ampla sobre a inclusão e consegue planejar uma proposta pedagógica condizente com o aluno inclusivo. Temos, portanto que separar os discursos pró e contra inclusão para não incorrermos no erro de julgar um único olhar sobre a inclusão colocando-o como um pensamento geral.

Conforme pontuado no referencial teórico, verificamos que a inclusão não se faz apenas por força de uma lei, ela se define na medida em que a realidade vivida pelo aluno se efetive junto ao aprendizado adquirido dentro da sala de aula. O que foi verificado durante a pesquisa é que na maioria das escolas a inclusão é vista apenas como um meio de socialização do aluno, e que isso por si só já bastaria para a efetivação dessa inclusão.

Mediante a entrevista realizada com as professoras, percebemos que a inclusão é um desafio muito grande, e que nem todos estão preparados ou querem estudar mais sobre o assunto.

Nossa hipótese está ligada ao mundo da inclusão e as relações que os docentes estabelecem com esse tema. Também abordamos como o docente pode aperfeiçoar a sua prática para trabalhar com os alunos inclusivos e se a formação docente suprir as necessidades práticas que ele precisa para que obtenha resultados positivos com seus alunos de inclusão.

As hipóteses são confirmadas, diante das respostas obtidas pelas professoras, que afirmam conhecer a inclusão, porém são negadas quanto a hipótese de que elas não pensam em inclusão, pois isso faz parte da realidade da escola. Com relação ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a hipótese levantada é confirmada nas respostas das duas professoras pois elas admitem que há a necessidade de aperfeiçoamento dos professores com cursos de especialização para se obter um olhar mais direto para essa prática, corroborando com a hipótese de que a formação docente é insuficiente para se trabalhar com a educação inclusiva.

O objetivo da presente pesquisa, era verificar as dificuldades encontradas na formação docente na educação inclusiva bem

como os principais motivos da inclusão, a capacitação e qualificação da prática docente e a reflexão sobre qual melhor caminho que a formação docente terá dentro da inclusão.

Os resultados levam a crer que os objetivos pretendidos, foram alcançados mediante os embasamentos teóricos estudados, identificamos que a inclusão é algo muito complexo e que os motivos que levam a inclusão escolar muitas vezes passam apenas pela obrigatoriedade imposta pela lei. A capacitação e qualificação docente por sua vez, foram respondidas tanto pelos teóricos como pelas respostas das professoras das escolas A1 e B2. Em suma, o melhor caminho para a reflexão sobre a formação docente dentro da inclusão, passa por dois momentos, o do professor comprometido que realmente busca sua capacitação dentro da área inclusiva e, portanto, faz a diferença dentro da sala de aula quando apoiada pela gestão escolar e aquele professor que inclui na forma obrigatória da lei e não pensa em capacitar-se para melhorar sua prática e incluir o aluno efetivamente.

Para terminar concluímos que nossos objetivos foram alcançados dentro da pesquisa, pois confrontando as evidências e a teoria estudada, conseguimos compreender a inclusão dentro de um contexto geral, e que o caminho ainda é longo, pois ainda estamos presos a ideia de uma inclusão baseada na obrigatoriedade da lei.

Enfim é preciso muito mais que uma lei para que a inclusão se torne uma realidade digna e que dê ao aluno de inclusão o merecido olhar que ele mereça.

Conclui-se que é necessária a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas, com amostragem mais significativa para que resultem em ações práticas no âmbito da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

BRASIL, Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações .4.ed.Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos " is".8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente.Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.

FIGUEIREDO,R.V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN,M.T.E.(Org).O desafio das diferenças nas escolas.5.ed.Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8,p.141-145.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO,R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E.(Org).O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed.Petrópolis: Vozes, 2013.Cap. 5, p .69-75.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E.et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo Memnon,1997.

MARTINS, L.M. O Legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.M.; NEWTON, D. (Orgs.) Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 4. ed. São Paulo: Cortez,2008.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN, M. T. E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-151.

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. São Paulo, 2008.

O TRABALHO DA LUDOTERAPIA COM AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA

RESUMO

Neste artigo traz a reflexão sobre a Educação Especial na Educação Infantil. Como pode- se aliar o auxilio de novos conhecimentos para ajudar o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem especificadamente o trabalho com a ludoterapia na escola e nos espaços de atendimento . 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 este artigo 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 a ludoterapia e professor pode criar vínculos potentes em relação á 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 Necessidades Educacionais Especiais 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 Necessidades Educacionais Especiais 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 da ludoterapia 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 ludoterapia como tema.

Palavras-chaves: Ludoterapia. Educação Infantil. Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

This article brings a reflection on Special Education in Early Childhood Education. How can the help of new knowledge be combined to help the student wh o has learning difficulties, specifically the work with play therapy at school and in service spaces. It is intended to focus on children in Early Childhood Education, as the theme of inclusion has had great strength in today's society as a whole, and not only in the educational sphere, as it involves not only education professionals, but also family members who are of great importance in progress. child's education. Therefore, this article aims to show that children with special needs should no longer be t reated only as a pathology and that it is possible to insert these children into the universe of those considered "normal", and how play therapy and teacher can create powerful bonds in relation to to these children. Entering school means for the child a g reat expansion of his sphere of relationships and to which he brings a history of previous experiences that allowed him to develop a certain vision about himself. The child with Special Educational Needs in this sense has a little more difficulties to face the school space. However, at school, he will meet other children with whom he will share a considerable part of his life and establish important relationships with adults who do not belong either to his family or to his closest relationships. Thus, the s chool will also contribute to the configuration of the general selfconcept of the child, whether or not she has Special Educational Needs. Early Childhood Education is important for the development of its specific aspects, such as self-concept with regard to the characteristics and capabilities that the child believes to have in relation to the world. It will also address the importance of the school as a central focus that allows the child to see far beyond their limitations, the ludotherapy approach to u nderstanding and intervening in the difficulties that the child presents can be a way to avoid many problems in learning later on. It is used as a reference that bring learning and play therapy as a theme.

Keywords: Play therapy. Child education. Special Educational Needs.

INTRODUÇÃO

Saber como cérebro processa as informações, como armazena o conhecimento e seleciona o comportamento, é imprescindível para que o professor possa adequar suas práticas. De esta forma compreender como uma criança com Necessidades

Educacionais Especiais pode usar seu potencial e quais estratégias podem favo-

recer o pleno desenvolvimento e entender como a criança aprende. Pensar que pode ter o uma rede de apoio para atender estas ciranças vai facilitar e promover a aprendizagem. A ludoterapia é um elemento que pode mediar estas aprendizagens.

Entender o funcionamento cerebral e criar práticas educativas que favoreçam os alunos com Necessidades Educacionais Especiais é entender como pode-se ajudar as crianças. O aprendizado se dará, sobretudo por meio de procedimentos e atividades que estimulem e desenvolvam percepções sensoriais, do mundo que os cercam.

Durante muito tempo acreditou-se que aprendizagem das crianças com Necessidades Especiais Educacionais acontecia somente em espaços terapêuticos, porém a criança com comprometimento intectual, são capazes de adquirir habilidades sociais, de comunicação, tendo apoio e acompanhamento constante para o desenvolvimento e representam um índice positivo se os estímulos ocorrem ainda quando estão na Educação Infantil.

Sabe-se que o professor precisa entender que a aprendizagem baseada no cérebro, aos assuntos ligados à cognição: funções executivas como a linguagem, memória de trabalho, flexibilidade mental, foco atencional, abstração, planejar e coordenar comportamentos, capacidade empática, capacidade de se automonitorar, e se tiver apoio para entender todas estas questões facilita a interação com ludoterapia que poderá atender esta criança.

A aprendizagem é mente e corpo: movimento, alimentação, ciclos de atenção e aprendizagem construída quimicamente por meio da plasticidade cerebral (a capacidade do cérebro de modificar seu funcionamento, se reorganizar estruturalmente e se adaptar em resposta à experiência e a estímulos repetidos), é neste momento que a ludoterapia pode acolher esta criança e este professor.

Compreender como todas essas informações pode auxiliar o professor ajudar os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Ter como aliados profissionais capacitados e conhecimentos é imprescindível e de fundamental importância para uma pedagogia moderna voltada às exigências da aprendizagem, em um mundo veloz, complexo e cada vez mais exigente.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Num passado não muito distante as crianças NEEs (Necessidades Educacionais Especiais) eram excluídas das escolas. Com a mudança do sistema de ensino e a obrigatoriedade onde aprendizagem se estende a estas crianças. Na Educação Infantil então pouco se via crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Ficavam afastados do convívio e quando era matriculado muitas vezes o professor por não saber como ensiná-los continuam lhe apresentando atividades além ou aquém das suas possibilidades cognitivas. A falta de "saber" como auxiliar os alunos com dificuldades podem ser superados com os avanços da formação dos professores.

Alguns obstáculos foram superados, mas os professores ainda acreditam que na dificuldade da convivência com essas crianças é justamente o fato delas viverem em seu próprio universo não existindo um nível de comunicação entre elas. Um grande equivoco pode – se dizer pois, as crianças se desenvolvem a linguagem oral ouvindo, aprendem a conviver convivendo. Ao ser atendido por outros professionais como psicólogos e ludoterapia s este processo.

Existe também o fato de que os professores não recebem capacitação en suas graduações, e não tem na sala de aula ao menos a presença de um mediador em para facilitar o processo de interações uma vez que nem todas as escolas já aderiram a esse recurso reforçando a tese de que o tema inclusão ainda merece uma atenção especial e precisa ser levado a sério através de políticas específicas que saiam do papel e façam parte do dia a dia escolar.

Se aliarmos à capacitação dos professores aos recursos tecnológicos pode-se dar um passo a mais em relação às crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Porém conhecer e refletir antes de levar as ideias acolhedoras com a ajuda de um ludoterapeuta para ser um elo potente.

Para entender-se como ocorrem às aprendizagens pode ser de grande relevância entender como ocorrem os processamentos cognitivos e as falhas desses processamentos em alunos com dificuldade de aprendizagem. Smith e Strick (2001). Sendo assim, o professor deve ter em mente que a criança que possui dificuldades, terá problemas somente em uma determinada função por isso a necessidade de entender como podem aprender e como processa as informações transmitidas pelo professor. E procurar estratégias para ensiná-los.

RODRIGUES, KREBS, FREITAS (2005) afirmaram isso ao dizer que:

O currículo pode ser identificado como um dos obstáculos a inclusão. A diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo.

(Rodrigues, Krebs, Freitas. 2005.p.32)

Como foi dito a formação inicial do professor não fornece estratégias e receitas de ensino, porém pode- se expandir seus conhecimentos. Como acessar propostas de inclusão para que o ocorra aprendizagem. O auxilio que de práticas pedagógicas especificas pode trazer é facilitar trabalho, por meio do conhecimento do acesso á aprendizagem, não tiverem formação não saberão agir em determinada situações com esses alunos e sempre vão buscar a ajuda de profissionais fora da escolar. Isso vai de encontro ao discurso de RODRIGUES, KREBS, FREITAS (2005) ao dizer que:

O curso de formação de professores na maioria dos casos não aborda os alunos com necessidades especiais e quando abrangem o assunto é de uma forma que raramente retrata a realidade. Por isso a dificuldade do professor em lidar com essas crianças em sala de aula. Não há preparo suficiente e nem recursos oferecidos são adequados pra se trabalhar. Há com certeza uma grande falta de estrutura e com crianças NEs é necessária uma estruturação especial.(RODRIGUES, KREBS, FREITAS.2005.PG.104)

COOL (1995) também afirmou que:

O ambiente não deve ser complexo demais a fim de facilitar sua aprendizagem e compreensão. Além disso, o professor deve manter uma postura de educador facilitador frente a estas crianças e por esse motivo a necessidade de se ter uma formação mais completa, abrangendo os alunos especiais. (COOL .1995.p.25)

Para NÓVOA (1998), responder à questão sobre como podemos ajudar as crianças com Necessidade Educacionais Especial é o grande desafio deste século ainda é estrutura educacional de hoje existente desde o fim do século 19. É preciso fazer um esforço para trazer ao campo pedagógico as inovações e conclusões mais importantes dos últimos 20 anos na área da ciência e da sociedade.

Ao professor, cabe se alimentar das informações que surgem, buscando fontes seguras, e não acreditar em fórmulas prontas para a sala de aula, que são muitas vezes criadas sem embasamento científico., criar uma rede de proteção e contatos para atendimento á essa criança.

O professor precisa potencializar essa interação por parte das crianças com aquelas que são NEEs, tornar mais claro o diálogo ANTUNES (2005) mostrará como estão ligadas à aprendizagem.

Nenhuma duvida resiste ao fato de sabermos que quando se trabalha atenção, memória, aprendizagem e inteligência é a mente que se trabalha e dessa forma conhecê-la melhor significa investigar os passos para fazê-la trabalhar melhor. (ANTUNES, 2005, p. 11).

Para aprender é preciso guardar informação na memória de longa duração, de forma que ela possa ser resgatada quando precisar dela. Entender o caminho que essas informações percorrem até chegar ao cérebro também contribui para práticas pedagógicas que acolham diferentes perfis.

LUDOTERAPIA E A EDUCAÇÂO INFANTIL

Como foi dito esta pesquisa terá como foco saber como as crianças como Necessidades Educacionais Especiais podem aprender e como o ludoterapia pode auxiliar para que ocorra a aprendizagem. O professor nesta interação é peça fundamental em desmistificar todo o preconceito que existe em relação à capacidade cognitiva destas crianças e pode criar um elo entre crianças, família e escola. Muito pode ser feito mas o principal é acreditar que elas têm potencial para aprender. O ludoterapeuta pode través de suas praticas envolver todos da unidade escolar para intervir e a criança ser inserida no contexto das atividades e passar a participar efetivamente e paralelamente envolver a família e explicar o esta sendo realizado na unidade escolar e nos espaços criados

O papel da ludoterapia Educação Infantil é bastante relevante, pois através de uma avaliação diagnóstica ele classificará a criança segundo suas dificuldades para aprendizagem e consequentemente criara estratégias de facilitação de forma que a criança se sinta inserido no contexto escolar.

Algumas práticas precisam ser inseridas no âmbito da inclusão, que os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. As adaptações têm que ser curriculares, organizar atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar a inclusão das crianças necessidades especiais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares para a educação inclusiva (1998), o Currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e deve viabilizar a operacionalização do mesmo, orientando as atividades educativas, as formas de executálas e definindo as suas finalidades.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante (PCNs, 1998, p. 32).

São objetivos principais da educação especial, proporcionar ao portador de deficiência a promoção de suas capacidades, envolvendo o desenvolvimento pleno de sua personalidade, a participação ativa na vida social e no mundo do trabalho, assim como o desenvolvimento biopsicossocial, proporcionando maior autonomia as crianças de 0 a 5 anos, portadora de necessidades especiais.

De acordo com a lei n° 13.005/2014,

A articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial é condição indispensável para assegurar o atendimento das especificidades das crianças com deficiência nas escolas. (BRASIL.2014)

Para isso ocorrer de maneira coerente é necessário esclarecer o que são dificuldades de aprendizagem dessas crianças, como também as implicações neuronais postas para que entendamos como desenvolver as habilidades cognitivas nestes alunos.

O professor necessitará então adquirir conhecimentos ainda que básicos sobre os conhecimentos este que irão lhe ajudar na prática pedagógica de sala de aula, Lent (2004).

Pesquisas têm demonstrado que os alunos NEEs são fortemente presos a rotina. Esses alunos respondem melhor aos sistemas organizados, sendo assim professores de crianças com necessidades especiais necessitam organizar e manter certa rotina em sala de aula para efetivamente conseguirem ensinar essas crianças. Está rotina e atividades podem ser orientadas pelo ludoterapeuta o qual pode apresentar á criança muitas formas de aprender brincando.

Faz-se muito importante que a ludoterapia tenha como aporte instrumentos a devolutiva a família e à escola. E encaminhar quais intervenções podem trazer melhorias na vida da criança.

Após as avaliações e devolutiva chega o momento de auxiliar o professor em suas propostas, organizar a sala de aula se for este o ambiente de ação ou um espaço específico para atender a criança que suas especificidades de aprendizagem.

Independente da idade da criança, a organização física, a programação das atividades, as práticas ludopedagógicas fazem toda diferença no processo de aprendizagem. Muitas vezes a criança não compreende o quem é para realizar o que pode causar uma reação agressiva ou desmotivação por parte dele; outras vezes é a linguagem da criança que é insuficiente para manter uma comunicação efetiva com fazendo através de um comportamento inadequado. Assim o ludoterapeuta pode auxiliar com jogos, brincadeiras, atividades específicas para a criança.

Há necessidade dos ludoterapeutas terem ainda consciência de seu papel, buscar estruturar e ampliar seu campo de trabalho nas unidades escolares infantis. Atender as crianças para possam construir adequadamente os conhecimentos a partir de suas habilidades mentais. Suas praticas aliadas as propostas das unidades escolares são pode ser pensadas para crianças que também não possuem dificuldades alguma para aprender, o que dado é aprendido.

O ludoterapeuta pode auxiliar as crianças quem possuem Necessidades Educacionais Especiais a ter uma rede de relações sociais com quem eles com possam interagir e socializar. Muitas crianças por não serem diagnosticadas ou avaliadas na Educação Infantil perdem- se um tempo precioso no desenvolvimento. Faz-se então necessário que haja um diagnostico realizado por uma equipe multidisciplinar objetivando uma melhor qualidade de vida que compromete o desenvolvimento da criança da realidade exterior e a criação mental de um mundo autônomo, o mais cedo possível.

O AUXÍLIO DO LUDOTERAPIA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentro dos muros da escola, fica a missão de oferecer aulas mais ativas, interativas e que movimentem a turma como um coletivo – valorizando outra especificidade dessa faixa etária: o novo peso da vida social e da validação do grupo.

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 s 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 uma Necessidade Especial. 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 espe-

cíficas, 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).

Embora o professor saiba todas estas funções, existem momentos em que necessita de um apoio com as crianças, o ludoterapeuta 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 pedagógicas na Educação Infantil.

Descobrir como a criança aprende criar atividades que o leve a superar suas dificuldades é o papel da parceria do ludoterapeuta 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.

NOTBOHM (2005) chama a atenção para o auxílio necessário e fundamental nas interações sociais. Estruturar e definir o começo e o fim das atividades pedagógicas pode contribuir para a participação da criança, uma vez que expressões faciais, emoções e linguagem corporal são em sua maioria, mais complicadas para a criança entender.

Ressalta-se que a aprendizagem 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 pedagógicas 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 ensinoaprendizagem. 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 os NEEs tem de dificuldades de se relacionar, a parceria do ludoterapia e do professor devem procurava 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 novamente 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 sequencia 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 esta mediando uma aprendizagem que terá sucesso e não causara a frustações quando se negocia com o autista, se antecipa pistas do que a criança ira realizar possibilita a criança compreender que será feito.

Agindo assim percebe-se como é importante a mediação da professora de acordo com VYGOTSKY (1974/1997), as dificuldades reais das crianças com necessidades especiais não estão diretamente relacionadas a seus problemas orgânicos, mas se devem aos modos de interpretação social desses problemas. Deve-se, então, considerar as oportunidades reduzidas de contato com objetos da sua cultura e de estabelecimento de relações sociais com parceiros como fatores que podem dificultar o desenvolvimento dessas crianças.

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, no sentido em que as crianças frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental e, mesmo com algumas especificidades, demonstram apropriação de conhecimentos veiculados à cultura infantil. Para isso percebe-se claramente a relação professor aluno

como vinculo para esta aprendizagem

Observa-se que as intervenções pedagógicas dentro da Educação Infantil desenvolvidas e a observação dos professores podem destacar que as ações planejadas beneficiam o processo de aprendizagem da criança incluida.

A atenção especial deve ser dada as deficiências que essas crianças possuem em comunicação, interação, linguagem e do comportamento e a programação pedagógica 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 ludoterapeutas 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.

O BRINCAR E AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

SURIAN (2010) afirma que a criança com necessidade educacionais especiis apresentam uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente; sendo assim cabe ao professor utilizar uma metodologia diferenciada ao lidar com esses alunos a fim de amenizar todo estresse causado na rotina escolar. Compreender e detectar o modo peculiar da criança situar-se no mundo permite aos professores e o apoio do ludoterapeuta para desenvolver práticas de modo a auxiliar o desenvolvimento infantil em consonância com os objetivos da educação infantil.

As realizações individuais em espaços diferenciados também podem ser utilizadas, mas as atividades em grupo são fundamentais para trazer esses conhecimentos da vida. Criar atividades onde a brincadeira seja possibilitada à criança NEEs, mas que todos éda turm atambém possa realizar. Este é um grande desafio, assim como trabalhar com qualquer criança, porque todas elas trazem repertórios diferentes e têm seus próprios momentos de aprendizagem. Não podemos limitar o que vamos oferecer às crianças achando que elas não vão entender. O que se deve fazer é tentar levá-las a esta compreensão de várias maneiras diferentes, até achar a melhor.

Se a criança for cadeirante, brincadeiras de roda, cantigas e músicas podem incluí-las perfeitamente. Escolher um lugar calmo para uma pintura pode trazer ao autista conforto e aprendizagem, bolas e objetos sonoros podem incentivar as crianças com baixa-visão , assim como livros em braile, ensinar as crianças um vocabulário em LIBRAS facilita a inclusão dos surdos.

Aqui se propõe três dicas para facilitar o acolhimento e o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais:

- Busque o apoio de instituições e dos pais:

É responsabilidade dos pais instruir o professor e as equipes multidiplinares como o ludoterapia e as instituições que talvez atenta esta criança. O suporte dessas áreas é fundamental para indicar caminhos e elaborar políticas de adaptação. Lembre-se que os familiares são a melhor fonte para o professor encontrar informações sobre a criança– incluindo seu histórico de evolução e os principais costumes e carências.

- Organização e comunicação direta são chaves do sucesso

Há duas características proeminentes nas crianças com necessidades educacionais especiais: eles têm dificuldade em entender a comunicação não verbal e se sentem mais confortáveis com atividades que sigam um cronograma estabelecido. O professor, assim, deve priorizar o uso da linguagem direta. É uma forma de facilitar a compreensão das ações propostas, estas crianças analisam cada parte da informação de forma isolada e depois compõem o todo. Metáforas e temas abstratos podem confundilos. O mesmo vale para mudanças repentinas de programação. A tendência é que eles se sintam perdidos com alterações de agenda realizadas sem prévio aviso. Se possível, o professor pode fornecer-lhes o plano de conteúdos por antecipação.

- Estimule os pontos fortes

As crianças NEEs costumam ter interesses limitados. Ou seja, poucos temas cativam a sua atenção. Por outro lado, se um interesse for despertado, eles podem mergulhar fundo nele. Tornando-se, inclusive, verdadeiros experts. O ludoterapeuta na Educação Infantil deve encorajá-los a ampliar o repertório de preferências e conhecimentos, mas sem desestimular seus pontos fortes. A vida em sociedade são questões naturalmente desafiadoras. E os pontos fortes podem ser o trunfo que irá garantir a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo refletir ao processo de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, buscando instruir algumas maneiras possíveis do ludoterapeuta se trabalhar em parceria com professor mediando orientando de uma forma mais assertiva e de qualidade odesenvolvimento de crianças NEEs.

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.

É valido ressaltar que muitas escolas e profissionais apresentam-se déficit de recursos financeiros e humanos, onde essa realidade, por vezes, acaba dificultando o desenvolvimento de determinadas atividades diferenciadas. No entanto, acredita-se que por esse motivo, se faz importante destacar que a mediação de um ludoterapeuta pode auxiliar na construção de atividades, oportunizando condições de aprendizagem, baseadas na realidade existente, proporcionando um desenvolvimento cognitivo positivo das crianças.

Acredita-se o acolhimento adequado ás criança 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.

Portanto, acredita-se que um ludoterapeuta m parceria direta na Educação Infantil possibilita o acolhimento dentro da Educação, pois traz uma nova forma de olhar a criança. É tema a ser discutido e aprofundado pelos ludoterapeuta s que muitas vezes só atuam em espaços terapêuticos ou com crianças do Ensino Fundamental. Este artigo mostra que a criança que atendida adequadamente pode desenvolver o biológico, psicológico e emocional, revertendo-se em qualidade de vida e maior clareza sobre o processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. O cérebro humano e a educação. Florianópolis: CEITEC, 2005.

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.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção/ organizado. Porto Alegre: Artemed, 2002.

BRASIL. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

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

_____ Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

CONSENZA, Ramon M. Neurociência e educação: como o cérebro aprende.

Ramon M. Consenza, Leonor B. Guerra. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

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.

GARDNER, Howard. A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva. São Paulo: USP, 1996.

_____ Inteligências Múltiplas: a teoria na prática 1. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução. Vol. 4, Nº 4. Junho/2011.

GIL, Roger. Neuropsicológica. Santos. 2003.

NOTBOHM, E. Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse. 2005. Disponível em:< http://www.ellennotbohm.com/articletranslations/dez-coisas-que-toda-crianca-com-autismo-gostaria-que-voce-soubesse/> Acesso em: 15 agostos. 2021.

NÓVOA, A. Inovação para o sucesso educativo escolar. 1998. Porto. Editor Porto.

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 politicas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

RELVAS, Marta Pires. Neuropsicopedagia s 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 22 de agosto de 2021, http://www.cerebromente.org.br/n01/frenolog/frenologia_port.htm.

SMOLE, Kátia C. Stocco. Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. Brasília:

MEC/SED, 2000.

A EDUCAÇÃO QUE RENASCE PÓS PANDEMIA

ALICE GREGÓRIO PARANHOS DA MATA

Resumo

No ano de 2020, uma pandemia provocada pelo coronavírus, cadenciou o COVID, dizimando milhares de pessoas em nosso país, e apesar de causar danos em todas áreas ou setores, a educação que já sofria pela [redacted] impacto ainda maior, até mesmos por ser considerada frágil e flexível. Logo, os líderes responsáveis se viram a frente de uma outra preocupação; colocar em prática diversos planos emergenciais para dar continuidade em uma outra forma de educação ainda mais desacreditada, uma vez que os alunos agora, não poderia sair das suas residências e teriam que estudar de forma online, ora síncrona ou assíncrona. Foi um turbilhão de emoções, agora "presos" sem poder sair sem necessidade. Com isso as escolas se fecharam, e fizeram a vida dos professores e equipe gestores ainda mais difíceis, pois teriam que lidar com vários alunos em uma plataforma on-line, pois os mesmos não tinham muitas habilidades ou acesso a internet, para desbravar mais essa inovação na área da educação e ao mesmo tempo o uso das ferramentas que a tecnologia exigia.

Já os alunos, quando não era algum problema de conexão, ou dispositivos para o acesso, era por falta de interesse, visto que as aulas não eram aquilo que foi apresentado anteriormente, como promessas nas mídias sociais, acompanhados de muitas desinformações ou então, informações incompletas, o desinteresse natural, juntou com as aulas ausentes, quase invisíveis, concretizando o sentimento de descrédito da maior parte da população, e consequentemente, esses dois anos de aulas e todo o empenho por parte docente, parece ter sido em vão...

Como estão nossos alunos, professores, gestão e os pais nesta nova jornada de adaptação e descobertas que o modelo de educação atual nos apresenta...

Porque a mídia se permite ser controlada, e só tende a confundir ainda mais com suas informações desencontradas?

Palavras chaves: Brasil, Pandemia, Educação,Conscientização, Liberdade.

Introdução Antes...

Este trabalho tem como objetivo, relatar, destacar e compartilhar de alguma forma, como me senti na situação de professor estudante e de modo geral, parentes e amigos que de repente, se viram numa mesma situação de emergências e buscas de soluções em diversas fontes... e a cada período, as informações se desincontrava de maneira disforme e confusas, nos deixando a mercê de uma mídia controlada pelos interesses de pessoas com índoles duvidosas...

Por quase 2 anos, tivemos que nos acostumar, adaptar e reinventar para dar continuidade nos estudos, no trabalho e tocar a vida pela frente, da forma que nos orientavam, como se todos tivéssemos as mesmas condições ... e lá se foi nosso direito de ir e vir, conforme Constituição Federal de 1988, artigo 5º, inciso xv.

E mesmo sabendo que não foi só no Brasil que essas situações aconteceram, e que em alguns paises levaram o lockdown a um nivel que caso a pessoa saisse de casa ela iria presa ou até mesmo multada por violar a lei, na nossa sociedade isso não aconteceu pois já que os países que fizeram isto são de 1º mundo, o Brasil já não poderia fazer o mesmo e não fez.

Mesmo com tudo fechado a educação não poderia parar, então se fez necessário seguir para o ramo "on-line" forma de educação em os alunos ficavas em casa e o professor dava sua aula por algum aplicativo de chamada, ou por algum meio via internet, visto que não podia sair de casa... e com isso deu a entender que agora, a educação padronizada, já não era o primordial, e até onde se sabe, professores encontravam dificuldades em ministrar uma aula presencial, uma aula on-line foi um desafio ainda maior.

Estudantes e professores, rapidamente, se familiarizaram com uso de ferramentas que permitem transmissão de aulas, agrupamento em salas de aulas virtuais para assuntos específicos, envio e recebimento de atividades, calendário, chat e muitos outros recursos de integração com outros aplicativos. (www.contabilizei.com.br). Seria cômico se não fosse realidade... sonhos eram e são permitidos...

Era o que mais se ouvia das mídias responsáveis, mas que a realidade não condizia com a verdade...Pessoas que trabalhavam tentando se virar da forma que podia, ou seja, pais, alunos, professores e gestores da área da educação, todos se esforçando para continuarem, até mesmo de endividando para adquirirem os materiais tecnológicos, mas o difícil percurso não contava com o entrave nas conexões...



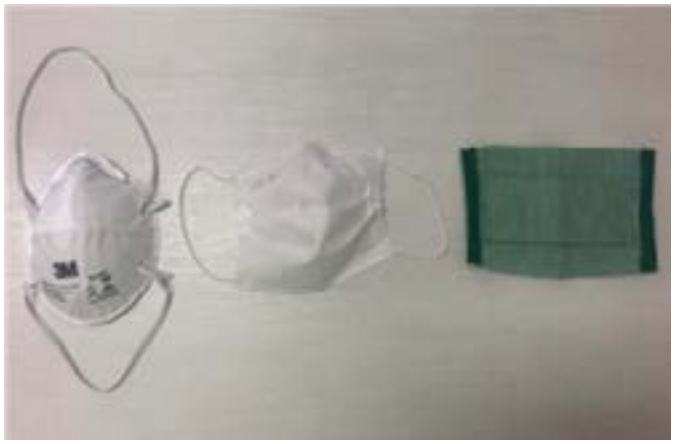


A volta “mascarada” às salas de aula

Após verificarem a eficácia da vacina e garantia dos especialistas da área da saúde em manter a higiene e cuidados pertinentes para o retorno as salas de aula, os líderes governamentais finalmente autorizaram a volta as aulas em sala de aula, mas ainda com restrições; os alunos ficassem afastados um do outro sem nenhuma forma de contato, usando máscaras, higienizar as mãos com álcool em gel como forma de prevenção. Isso amenizou um pouco a ausência e a euforia dos alunos em ter acesso presencial a educação com seus amigos e professores, unindo ao sentimento motivador, de que agora seria de uma forma real. Não obstante, em sala, lá estava o professor se sentindo sobrecarregado fisicamente e mentalmente cansado, pois teria que passar a matéria para uma turma de forma síncrona, e ao mesmo tempo, uma outra para mesma turma assíncrona, sendo que as explicações e as correções, teriam que ser em tempo record, para tentar sanar a defasagem que se acumulara neste período pandêmico, e isso dificultou em muito o ensino, como também a aprendizagem, pois não tinha como seguir uma linha de estudos sequenciados devido a inúmeros fatores, os quais não vou citá-los, apenas o mais comum, visto que o professor não tinha condições de arcar com as consequências que lhes era imputado, bem como as cargas horárias a serem cumpridas da forma que fosse.

Tudo foi focado no ano de 2021, ano de expectativas e de recuperação num sentido geral, o que motivou milhões de brasileiros a seguir em frente, e ao mesmo tempo, olhar para traz e reconhecer a importância de estarem vivos e estudando. Assim as salas foram ficando cheias novamente, mas ainda com o vai e vem esperado, pois havia dias que tinham um número considerável de aluno e em outros dias não. O que consta o final do mesmo ano não havia tanta preocupação, como havia nos meses anteriores e com isso as escolas voltaram com 100% da capacidade, mas ainda era obrigatório o uso de máscara e álcool em gel, o que já era algo a se comemorar, já que os alunos e professores podiam se ver olhando um no olho do outro sem “medo”.





A comunicação e a educação...

Em relação a comunicação na pandemia foi algo bem atipico visto que os brasileiros não estavam acostumados a usar máscara e fez com que a comunicação ficasse bastante abstrata de forma com que as vezes impossiblitando a comunicação a longas distancias pois não era compreensivel a fala,portanto as pessoas em vez de se comunicarem, agora já não existia pois todos acabaram virando estranhos perante todos,já que não era posssivel entender a fala, pelo uso da máscara escondia muitas vezes os rostos das pessoas, então os brasileiros acabaram ficando estranhos para eles mesmo de forma que não perceberam a diferença entre algum desconhecido e um conhecido.

Apesar das máscaras serem adotadas como sendo algo que no protegeria, o resultado em algumas situações parecia cômico. Distantes uns dos outros e tentando entendê-los, ao mesmo tempo que precisávamos nos fazer entender, houve momentos de discontrações entre grupos, mas também momentos de irritabilidades entre os adultos e idosos, que reclamavam da dificuldades res-

piratórias.

No entanto, quanto mais tentávamos agir de forma natural, os relacionamentos gritavam por empatia, visto que o toque estava estritamente proibido, pediam distâncias... surgiu o medo de conversar com alguém que estivesse tossindo. Elaborar uma conversa, uma forma de diálogo presencial, ficou algo bem incomum em 2020 e 2021.



Por alguns motivos as aulas remotas não deram certo, e foram algumas especulações acertadas e em outras não, mas as faltas de alunos compromissados, como também a falta do dispositivo móvel, já que muitos alunos não possuiam celular, falta da rede de wi-fi ou internet, professores com dificuldade de acesso as plataformas on-line, certamente contribuiu para que esses comentários fossem considerados na constante queda da educação que está sendo lapidada até hoje. Para correr atras do prejuizo constante que a pandemia está causando o governo implantou nas escolas um sistema de aulas extras onde o aluno teria aulas que o mesmo escolhesse para aumentar seu intelecto.

Mas como alguns projetos do governo foram mal executados, visto que os alunos perderam dois anos de estudo e o mesmo quis jogar algo nas costas deles sem nem pensar o estrago que a pandemia fez na vida dos alunos e ainda faz e fará.

Algumas pessoas ou até mesmo sites comentam que o Brasil foi o país mais afetado pela pandemia, já que a economia reduziu drasticamente, e a educação juntamente com outros recursos.. e em tudo o mais, resta a certeza de que a pandemia causou muitos estragos na nação brasileira, o mais desvastador foi a forma como as pessoas se olham, como se todos fosse desconhecidos, até mesmo parentes, por mais que a pandemia tenha matador milhões de pessoas.

O comportamento como tal...

Quando o vírus estava em seu apice, o povo tinha que andar com máscara e alcool em gel como forma de higiene e proteção, mas como em qualquer lugar sempre tem algumas pessoas que não se adaptaram e prefiriram não utilizar esse kit sendo assim excluidas, pois na maioria dos lugares máscara era de uso obrigatório, alguns lugares aderiram como forma de prevenção toda vez que chegavam em casa despiam suas roupas e davam um banho de alcool em spray para proteção da familia de forma geral, deixando-as num ambiente arejado e distante por no mínimo 6 horas. Por outro lado, mesmo no momento em que retornamos para as escolas, o modelo de material que outrora tínhamos que providenciar para as salas de aula, foram compartilhando espaços com outros materiais, (kits de higiene e proteção).





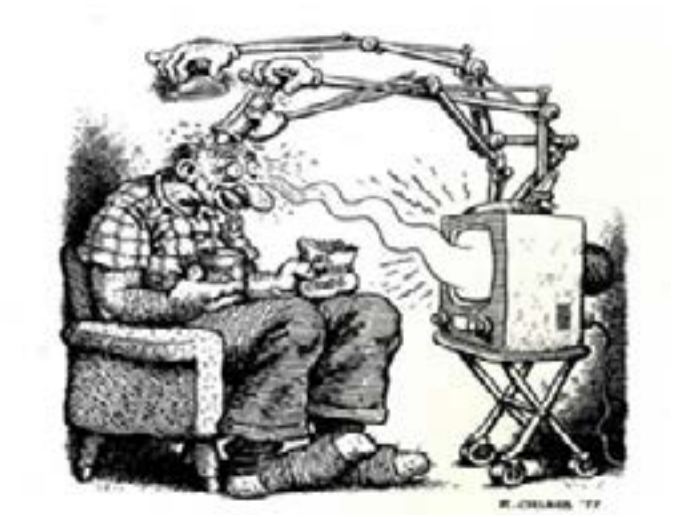
A mídia e nossas emoções...

A mídia, que ao mesmo tempo se considerava aliada, um meio de comunicação que nos informava sobre a pademia, os avanços da vacina, e os resultados globais em geral... foi também responsável e propagadora de fake news, onde a mesma desde de sempre mostrava o pior números de percas, e confundia assim o que era feito no Brasil. A midia espalhou o caos e desespero nas pessos que já estavam bem receosas com tudo o que estava acontecendo.

Outras mentiras ditas pela mídia que relaionava o número, ou total das morte pelo virus, que assustavam a cada momento, mas o que se foi constatado depoois era que muitas pessoas morreram de fato, mas não somente do COVID, sendo que a midia

divulgava qualquer morte como sendo por coronavirus fazendo as pessoas ficarem ainda mais horrorizadas de sairem de casa.

Como consequência a sociedade brasileira acabou sofrendo mais do que já havia sendo imposto pela midia, já que a principal fonte de informações eram da mesma orígem, e acabavam aproveitando esse poder e espalhando mentiras como se fossem verdades absolutas impostas pelos cientistas.





Segundo o filósofo e professor Mario Sérgio Cortella:

"O homem não teme o que vê, mais sim o que não vê"

Isso se aplicou bem na situação que vivemos na pandemia, onde o mundo inteiro estava lutando contra algo invisível, e que por consequência de algumas ações e atitudes dos homens, acabou matando milhares de pessoas num ritmo acelerado e praticamente impossível de intervenção. Houve desespero total, onde algumas pessoas acabavam até levando para o lado religioso, acreditando que estávamos abandonados por Deus, e o que se ouvia era: "Deus abandonou seu povo" ou "Onde está Deus agora". Com isso podemos concluir que o ser humano é frágil e não consegue conciliar a razão e emoção, ainda mais se tratando de uma situação onde tudo era considerado incerto, o que foi o caso nessa pandemia...

Segundo o site saopaulo.sp.leg.br, que aborda o comportamento das pessoas citando:

"Desconforto emocional em tempos de confinamento" várias pessoas perderam parentes e com isso a vida emocional das pessoas não se permitia muito uma evolução pertinente, e tudo parecia emperrar com facilidade, desencadeando e a família tinha um papel muito importante em tudo isso que constituía em ajudar a pessoa a esquecer tudo aquilo que lhe era dito e imposto, mantendo sempre uma boa comunicação ativa, realizado atividades que integravam núcleo familiar.

A família no conceito educacional

Em meio de todas as dificuldades em que a educação brasileira teve que enfrentar, ressurgiu pós pandemia com conotações valorosas e formadoras de conceito de só ultrapassa barreiras quem insiste e persiste. Contudo observamos que crianças que eram acompanhadas de perto ou tinham auxílio dos pais



A realidade do pós pandemia para os brasileiros

Sentimos como se fosse um retorno pós guerra, pois é sempre desafiador e trabalhoso organizar, alinhar e aprumar o que restou... na situação pós pandemia, não foi diferente , o que se viu foram algumas inverdades que nos foram impostas de forma cruel e autoritaria, nas quais deveríamos aceitar e continuar de onde paramos...e então quando a verdade apareceu, vimos que não só o nosso país precisava ser restruturado, e sim muitos outros considerados maiores economicamente, assim sendo a missao de reconstruir tudo o que havia sido impactado, só daria certo na forma coletiva.

As percas e o vazio dentro das pessoas não tem como serem repararadas, mas podem contar com o tempo para superar de alguma forma, e nisso o brasileiro é perfeitamemte capaz, no que infelizmente algumas

pessoas estão focando em meios considerados mais políicos do que de cidadãos, e isso não agrega em nada, afinal precisamos nos unir e pensar de forma única que "país forte, é aquele que se une e se fortalece nas diversidades com seu povo". Cada parte tentava se recuperar, e por si só, um recomeço foi priorizado.

Para sanar a perca, ou atraso considerado no meio da educação, o governo implantou nas escolas um sistema de aulas extras, onde o aluno teria aulas opcionais, e que os alunos escolhessem a melhor forma de aplicação para aumentar seu intelecto.

Um aluno do colégio EEPSG Professor Herculano de Freitas, zona Sul de São Paulo, enfatiza a forma peculiar em que o ensino fundamental I e II foi disponibilizado aos alunos da rede pública: " Nada foi feito ou pensando como estratégia para recuperar o que se perdeu, em relação ao ensino aprendizagem e sim para mesclar perante a sociedade que eram capazes de realizar tais feitos, e a cada vez que tinhamos condições de entrar numa aula, percebia-se que teconologicamente, e era muito bem intencionada, para dar resultados diferentes, assim acabava por desmotivar- nos rapidamente".

Minhas conclusões

Concluo assim, sobre o que aprendemos sobre a pandemia como sendo um inimigo invisível e perigoso, um desafio para as autoridades e insegurança para a população em geral, a ponto de recusarem o que mais parecia uma lei de clausura, onde até mesmo a vacina foi questionada, a lei do distanciamento, uso das máscaras e o hábito da higiene com alcool em gel, uma vez que não estávamos acostumados, e para nós , estudantes e professores ainda mais desafiador. Como passar e receber informações com uma comunicação tão embargada, devido o uso das máscaras? Sabendo que o sistema de educação está correndo atrás do prejuizo, e criando novas metas para alcançarem e acabar de uma vez por todas com a defazagem enorme que surgiu neste período onde o professor tentava explicar uma máteria em tempo record e os alunos compreendere e relacionar o mais rápido possível, e sequer consideravam as bases para as aplicações das máterias, o essencial era finalizar como "dadas", resta nos persistir no atual modelo de educação hibrido.

Acredito que se houvesse uma comunicação entre escolas e governo a educação não estaria tão ruim quanto está, pois o governo só joga planos e metas para as escolas e nem seque disponibiliza de tempo e capacitação viável para execução, tampouco se estão em concordância, simplesmente lançam como plano raso, para serem desenvolvidos e aplicados de forma universal, sem considerar as situações reais de cada grupo, local de moradia, raças e etnias...

Então o governo não considerou a base da educação brasileira, insistindo e impondo o mesmo modelo a todos, e pelo simples fato de que não houve uma sondagem, uma pesquisa, algo de direito, que tanto nos foi tirado, resultando numa sofrível conclusão Apesar de algumas interferencias politicas os brasileiros conseguiram se vacinar de forma eficaz e veloz de forma com que mortes fossem diminuidas de forma drastica e em 2022 estamos vivendo com receio ainda mais de forma mais livre e tentando nos reeducar de forma geral e hibrida.

Como professora de uma instituição privada, pude participar de diversas formações voltadas para atender de forma síncrona e assíncrona, usando o Classrom e todas as ferramentas do Google, sendo capaz de realizar todo o cronograma programado no ano, sem prejuízo aos alunis e planejamento, mas sei que na situação das escolas públicas, isso não ocorreu.

Hoje atuo na área da educação infantil da prefeitura de São Paulo, e percebo o quanto essa pandemia oprimiu e deixou muitas famílias enclausuradas em seu mundo protegido, pois recebemos crianças no início do ano com 4 anos, usando fraldas, sem saber realizar a higiene básica, sem utilizar o uso da fala para se comunicar e muito menos sociabilizar com outras crianças, sendo a maioria sem nenhuma autonomia. O brincar e compartilhar brinquedos lhes pareciam desconhecidos, apenas o celular, tabletes e televisão eram citados como atividades de casa com a família, quando converávamos em nossa roda de conversa.

A pandemia pode nos ensinar sobre o cuidar do que é nosso, e ao mesmo tempo, o que é dos outros...por que nessa pandemia onde os seres humanos quase acabaram se tornando estranhos uns para com os para outros, as famílias foram extremamente necessárias para preservar o pouco de solidariedade que ainda se percebia no dia a dia, e nos deu a certeza de que tudo podemos, desde que estejamos juntos, e do mesmo lado. Partindo daí, ficamos mais fortes, unidos e podemos nos considerar mais capazes de enfrentar outros tipos de pandemia, sem que precise sacrificar o sistema educacional.

Referências bibliográficas:

Freire, Paulo, Pedagogia do Oprimido. Imagens online www.frasesdobem.com.br/frases-de-mario-sergio-cortella www.contabilizei.com.br https://www.bing.com/search

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ÂMBITO ESCOLAR

ANA CLAUDIA FLORINDA MUNIZ

Resumo:

A construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, objetiva, não apenas a permanência desses alunos em sala de aula, mas sobretudo um real avanço do potencial de aprendizado destes. Para os gestores deste processo de ensino-aprendizagem, representa um desafio desenvolver estratégias inclusivas e significativas que possam abranger todas as modalidades de ensino. O presente estudo objetivou uma discussão sobre as práticas inclusivas no âmbito escolar. A metodologia consistiu em revisão integrativa com base nos aportes teóricos de autores como: Carara (2016); Carvalho (2012); Comenius (2012); Freire (2012); Mantoan (2002; 2006); Mendes; Gonçalves; Vilaronga e Zerbato (2014); Sánchez e Teodoro (2006); Santana (2000); Valle e Connor(2014); Vygotski (2001), dentre outros. Os resultados demonstraram que enquanto a realidade de muitas escolas não avançarem no que diz respeito a estrutura e recursos, boa formação e qualificação dos docentes, bem como no uso de tecnologias e novas práticas inclusivas, a educação dificilmente mudará. A educação hoje no Brasil, urge por políticas públicas que facilitem a inclusão nas escolas, para que possam desenvolver todas as suas múltiplas aptidões de maneira mais eficaz. É evidente que muito há que se fazer para a construção de práticas pedagógicas que incluam o aluno com necessidades educacionais especiais no cenário educacional.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Escola inclusiva; Necessidades educacionais.

Introdução

É muito comum, na rotina escolar, a falsa ideia de amplo aproveitamento do ensino nas escolas, onde todos os educandos conseguem, de forma homogênea, receber e se apropriar dos conhecimentos repassados. Com efeito, tal circunstância não se consolida perante a realidade convivida nas instituições educacionais.

Na prática habitual, os professores se deparam com salas de aula superlotadas, por vezes em ambientes e condições adversas, lecionando para alunos dos mais diversos perfis, cada um segundo suas necessidades e realidades. Nesse contexto, torna-se uma importante ferramenta a adoção de novas práticas pedagógicas, visando mudanças e atualizações de conceitos, de modo a proporcionar um espaço de maior interação e acesso ao conhecimento.

As Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar

A inclusão de novas práticas no âmbito pedagógico das instituições de ensino é deveras árdua, ao passo que exige determinado saber de todo corpo docente e técnico, o que demanda capacitação específica, a fim de desenvolver políticas e adaptar os currículos aos planejamentos, bem como adequar procedimentos de ensino às competências e habilidades individuais e coletivas dos alunos. Para tanto, pede-se uma reflexão a respeito das limitações e dos ritmos de aprendizagem de cada estudante. Contudo, tal cenário contrapõe o cotidiano das escolas, onde comumente educadores impõem aos educandos que se moldem a um padrão preestabelecido de ensino massificado, sem considerar suas necessidades acadêmicas pessoais.

Segundo os autores Papim, Araújo, Paixão e Silva (2018) destacam que:

> O professor deve ter as estratégias para realizar uma metodologia satisfatória que seja inclusiva. Para isso, a instituição educativa deve ser ativamente participante da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas competências (PAPIM; ARAUJO; PAIXÃO E SILVA, 2018, p. 18)

Com a construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, objetiva-se não apenas a permanência desses alunos em sala de aula, mas sobretudo um real avanço do potencial de aprendizado destes. Para os gestores deste processo de ensino- aprendizagem, representa um desafio desenvolver estratégias inclusivas e significativas que possam abranger todas as modalidades de ensino.

É válido ressaltar a relevância de cada componente do conjunto educacional como agente ativo na construção de um conhecimento compartilhado – corpo docente e técnico, gestores e colaboradores, atuando de forma conjunta com os alunos e a comunidade na qual a escola está inserida, adotando posturas para eliminar paradigmas tradicionais e desrespeitosos, que impossibilitem a interação entre todos os envolvidos no processo educacional. Desse modo, o conhecimento compartilhado no ambiente escolar agrega eficácia à prática docente e intensifica a apropriação do conhecimento dos alunos.

Conforme Comenius (2012), qualquer escola que deseje seguir uma Educação Inclusiva terá de desenvolver:

Políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição activa de cada aluno para a construção de um conheci-

mento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade acadêmica e contexto sociocultural de todos os alunos (COMENIUS, 2012, p. 2)

É mister considerar os contratempos cotidianos vividos pelos profissionais de ensino no exercício do magistério, alguns destes já elencados, circunstâncias estas que dificultam a adesão a posturas que valorizem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno, fatores estes que devem ser respeitados. A seleção das práticas pedagógicos requer estudos e conhecimentos tanto teóricos quanto práticos para atender o perfil e as necessidades individuais e coletiva de cada educando, levando em consideração a importância da ajuda de profissionais qualificados, tanto para as orientações quanto as implantações de práticas inclusivas, contemplando o uso de recursos didáticos com informações detalhadas quanto à adequação de ferramentas de caráter mais lúdico e interativo.

Oliveira, Gonzaga e Lima (2015) elucidam que:

Educação Inclusiva, favorecendo em um só tipo de escola, a escola de ensino regular que deve acolher todos os alunos e também se empenhar em identificar as dificuldades e limitações dos estudantes, buscando ajuda e encaminhamentos através de profissionais qualificados de utilização de apoios e recursos que garantam a superação dessas dificuldades (OLIVEIRA, GONZAGA e LIMA, 2015, p.2)

Para os autores, a qualificação profissional é imprescindível para identificar as dificuldades e limitações dos estudantes em sala de aula, bem como propor alternativas inovadoras para a obtenção do conhecimento. Entretanto, é corriqueiro os professores que atuam no ensino básico não receberem incentivo à formação continuada, orientações pedagógicas, motivação, ou mesmo disporem de tempo para planejar e desenvolver práticas pedagógicas dinâmicas e diferenciadas em sala de aula.

Outrossim, para que haja uma melhor interação social entre todos, a equipe escolar deve conhecer a diversidade e a complexidade existentes em sua rotina, buscando meios de conhecer as características de cada um dos seus alunos, visto que a incompreensão das potencialidades e necessidades do aluno pode desencadear resultados negativos. Assim, a forma de ministração do ensino pode, de forma significativa, proporcionar ao educando determinado sentimento de pertencimento ao grupo, garantindo, assim, melhor rendimento escolar.

Em consonância com Glat e Nogueira (2002), a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar:

Não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p. 26)

A reorganização do sistema educacional ainda incide em aplicar a revisão de antigas concepções voltadas para práticas pedagógicas competitivas, classificatórias as quais não vem ter relação alguma com a realidade do aluno de hoje. Para os alunos que apresentam transtorno de aprendizagem educacionais, é importante a disponibilidade de práticas pedagógicas inovadoras as quais tenham relação com os anseios dos mesmos.

Nesse entendimento, Ferreira (2015) vem enfatizar que é essencial a escolha e a adaptação de materiais pedagógicos interessantes para o estudante, e que esses devem ser apropriados a faixa etária da criança. Para a autora, o fracasso escolar tem várias manifestações

– uma delas está relacionada à ausência de práticas pedagógicas adequadas a cada realidade de necessidade dessas crianças, pois visto que a frustação, a decepção de não conseguir compreender/assimilar/codificar e decodificar tarefas simples, pode despertar no aluno uma baixa autoestima e outros julgamentos, ocasionando o sentimento de exclusão e de diferenciação entre os grupos os quais convive.

Para as crianças que apresentam dificuldades educacionais, a escola pode representar um espaço harmonioso, porém, pode ser conotado como um ambiente complexo representado por códigos e símbolos indecifráveis, ocasionando o desânimo e até mesmo a evasão escolar. Contudo, quando o conhecimento é repassado de forma significativa para o aluno que apresenta dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, o qual apresenta habilidade de decodificação e em soletração, elabora-se uma estrutura de desbloqueio para o novo saber. Desta maneira, a educação deve ressignificar a importância das práticas pedagógicas, bem como apresentar novas técnicas de conhecimento, visando sempre o ressignificar como protagonista do processo de aprendizagem.

Segundo Mantoan (2002), analisando pela perspectiva inclusiva, o ato de ensinar expressa a ideia de ressignificar, a saber:

O papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do novo ensino, em todos os seus níveis [...] a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação

do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2002, p. 81)

No entanto, as múltiplas manifestações conservadoras presentes no contexto escolar são evidenciadas através do fazer pedagógico por meio de práticas obsoletas, apresentando empecilhos para a efetivação dos princípios da educação inclusiva, onde é perceptível que as orientações para as adaptações das práticas pedagógicas não são pautadas na diversidade existente no contexto escolar. Tornando-se assim desejável uma nova postura ao profissional docente, de forma que este deve assumir o papel de facilitador, a fim de estimular os diferentes saberes, reforçando a necessidade urgente das correções e das adaptações nos procedimentos estratégicos de ensino

Carara (2016) vem aludir que o educador, por meio da constante convivência e interlocução diária em sala de aula:

[...] deve conhecer seus alunos e assumir um papel de referência para as crianças, ficando apto a identificar suas dificuldades e interferir de maneira positiva, de forma a promover situações favoráveis à aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador dentro da escola, onde o aluno possa ser o protagonista dentro do processo de ensino aprendizado que deve ocorrer de forma integrada (CARARA, 2016, p.08)

Conforme a ideia citada, percebe-se que a educação deve ser direcionada à realidade do aluno, este agora poderá assumir o papel principal de protagonista do processo educacional evidenciando-se sempre de sua necessidade, o qual irá agremia-se notório progresso quanto ao desenvolvimento das habilidades e maior interação no ambiente escolar do mesmo.

Em contrassenso, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas habitualmente buscam levar uma gama de conhecimentos ao grupo de alunos em uma sala de aula por meio de um processo de ensino padronizado, atribuindo posições de valor a quem melhor se adapta a este. Desta forma, os alunos com dificuldades educacionais mais acentuadas se veem exclusos do decurso educativo aplicado nesse molde.

Para promover transformações no ambiente escolar, é preciso repensar a organização do planejamento (objetivos, conteúdos, estratégia, recursos e avaliação), considerando nesta análise a heterogeneidade existente no âmbito escolar. Dessa forma, em se tratando dos alunos com deficiência física, sensorial, mental, múltipla, dificuldade e transtorno de aprendizagem, superdotados, e até mesmo os denominados “normais”, institiga-se a educação a prover uma real inclusão, de maneira a criar oportunidades, novas propostas políticas, pedagógicas e inovadoras que assegurem oportunidades iguais aos alunos. A educação inclusiva é um desafio, no qual a escola, por todos seus componentes, é parte fundamental para o sucesso, assim sendo necessário a modernização, a atualização do sistema tradicional e excludente.

Sanches e Teodoro (2006) nos diz que ensinar exige compreensão da realidade:

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e profissionalismo dos profissionais da educação gerando mudanças de mentalidades de políticas e práticas educativas (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 72)

Na positividade das mudanças abordadas por Sanches e Teodoro (2006) por uma perspectiva construtiva, percebe-se uma dinâmica na qual é aprimorado o desempenho escolar do educando, passando desta maneira a compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos, em concordância com as propostas abordadas em sala de aula. Deste ponto de vista, o trabalho com a educação inclusiva nas Unidades Escolares tem que ser direcionado a partir de sua realidade.

Pede-se, para tanto, ponderar as condições em que a escola recebe os alunos, de forma a apurar não somente limitações provenientes de deficiências graves, mas também quaisquer formas de inabilidades educacionais (Transtornos de Aprendizagem – TA), possibilitando assim a adoção de estratégias que viabilizem a integração entre educação regular e especial, aplacando toda e qualquer forma de segregação entre os discentes, incluindo todos de forma correta e precisa sem distinção de conhecimento.

Vale ressaltar que a ausência de práticas inclusivas no contexto escolar afeta diretamente a formação integral do aluno, pois é por meio delas que o estudante se conecta ao currículo e às estratégias pedagógicas. Valle e Connor (2014) enfatiza que grande parte dos docentes não tem especialização ou capacitação para o uso e adaptação dos recursos pedagógicas para alunos com deficiência. Nesse sentido, para que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais tenham acesso à educação, é necessário que as práticas cotidianas da escola sejam revistas e aperfeiçoadas.

Todavia, apurando as possíveis causas que fomentem o insucesso escolar denotado em meio ao conjunto de alunos com dislexia, disgrafia e discalculia, destaca-se, dentre outros, a persistência de docentes e corpo técnico na implementação de práticas inadequadas, enquanto submetidas às insuficiências e realidades de cada indivíduo. Assim sendo, torna-se indispensável o estudo de

propostas que definam as estratégias que serão utilizadas para estimular o interesse dos educandos em situação de desvantagem.

O processo de construção do indivíduo é abordado por Freire (2012), sobre o qual discorre:

Obter um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, é imprescindível que se parta do princípio de que todas as crianças podem e devem aprender que se respeite todas as diferenças existentes entre os alunos e que a metodologia pedagógica atenda às necessidades de todos os discentes (FREIRE, 2012,p. 4)

A gestão escolar tem papel crucial voltado para inclusão de práticas pedagógicas, a qual deve envidar esforços para estabelecer metas e objetivos, envolvendo os professores de todos os segmentos para planejar estratégias de forma coletiva (práticas inclusivas), com vistas em resultados positivos (diversidade cultural). Nesse processo, para Deimling e Moscardini (2017), o desafio de grande parte das escolas de inclusão educacional é o consenso entre as políticas públicas e as adaptações do planejamento realizadas no ambiente escolar. A ideia remete ao entendimento claro da importância da interação dos envolvidos e à flexibilidade inerente às práticas pedagógicas, as quais não devem receber nenhum tipo de tratamento exclusivo ou conduta que venha em desencontro com a inclusão no âmbito.

As dificuldades encontradas nos estabelecimentos de ensino em propor inovação e quebras de paradigmas para implantação das práticas inclusivas que contribuam de fato com a formação integral dos educandos, ainda constituem um entrave no sistema educacional. Esse período de transição é desafiador para os envolvidos – manter a continuidade entre as práticas passadas e presentes e as mudanças que se propõe para a efetivação da educação inclusiva. Diante das premissas, deve-se levar em consideração as diretrizes vigentes, que nominam a escola como um espaço aberto e democrático, respeitando as particularidades de cada indivíduo.

Para promover a inclusão no âmbito escolar, Serra (2006) corrobora que é preciso:

Uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades (SERRA, 2006, p. 33)

Contudo, as práticas pedagógicas precisam ser remodeladas dentro de um contexto flexível do qual é praticada, pois devem transmitir saberes específicos para a eliminação de qualquer tipo de discriminação e, dentro desse contexto, fazer entender a importância da atuação dinâmica da escola, possibilitando aos discentes um ensino mais significativo. Nessa perspectiva, deve-se assegurar novas propostas inclusivas para corresponder os anseios dos alunos com necessidade educacionais especiais.

O sistema educacional passa por mudanças significativas tanto nas estruturas curriculares como nas práticas de ensino voltadas para aproveitamento de habilidades e competências, visando atender às demandas existentes no nosso Sistema Educacional. Neste cenário, a identificação de metodologias de ensino facilitadoras e a participação de todos os envolvidos no processo são fundamentais para a inclusão escolar de alunos que apresentam dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem.

As transformações significam a transição do paradigma centrado no conteúdo para um modelo que visa a participação e a aprendizagem de todos. Conforme o entendimento de Fontes (2007), as inabilidades apresentadas por crianças portadoras de dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem para a leitura, escrita ou matemática resultam em rendimentos significativamente abaixo do esperado para idade, nível de desenvolvimento e escolaridade destes. Para a autora, a escola precisa ter conhecimentos especializados sobre TA's e suas subsequentes implicações e necessidades, compreendendo os sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada.

Nessa conjuntura, muitas crianças em fase escolar apresentam certas dificuldades em realizar uma tarefa, que podem surgir por diversos motivos, como problemas na proposta pedagógica, baixa capacitação do professor, problemas familiares ou carências cognitivas, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Uma forma de minimizar a exclusão desses alunos do processo educacional é propondo métodos e práticas inclusivas que correspondam as características e as dificuldades educacionais de cada aluno. As práticas inclusivas envolvem métodos e técnicas como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento com foco nas potencialidades individuais e coletivas.

Borba e Braggio (2019) ressaltam que:

É na escola que os transtornos de aprendizagem de fato aparecem. A escola que conhecemos certamente não foi feita para quem os apresenta. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação nada têm a ver com eles. Não é por acaso que muitos portadores de transtornos de aprendizagem não sobrevivem à escola e são por ela preteridos (BORBA

E BRAGGIO, 2019, p. 1)

Para os autores, todos os gestores, bem como componentes do corpo docente e técnico, devem estar abertos para lidar com as diferenças, atuando como estimuladores do prazer de aprender através das práticas, especialistas em despertar a autoestima, incentivando o aluno a enxergar o "contexto" e o "sentido". Para que isto ocorra, é preciso transformar a sala de aula em uma "oficina", preparada para exercitar o raciocínio em diversos segmentos formais e informais, isto é, onde os alunos possam aprender a ser objetivos, a mostrar liderança, resolver conflitos de opinião, a chegar a um denominador comum e obter uma ação construtiva.

Assim, conhecer relações entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno com alguma singularidade distinta são aspectos muito importantes para a escola, na formulação de estratégias de ensino que possam contribuir no processo de uma aprendizagem significativa. De acordo com Vygotsky (2001), a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola.Esse entendimento elucidado é o ponto de partida para que as instituições de ensino direcionem sua prática pedagógica, pois é através das atividades significativas que a criança constrói o novo. Nesse sentido, é através das práticas de ensino que a escola, em especial o professor, pode detectar características, dificuldades e possíveis transtornos específicos da aprendizagem, diante de tarefas que o aluno demostre inabilidades e desmotivação para realizá- las.

Nesse cenário, para cada caso específico de aprendizagem (leitura, escrita e cálculo), a escola necessita aprimorar e adaptar as estratégias de ensino apropriado. Para lidar com as complexidades da forma do aluno internalizar determinado conhecimento, é necessário desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas e adequadas, visando potencializar o desenvolvimento do aluno. A escola, mais especificamente o professor, para elaborar práticas inclusivas, necessitam compreender quais estratégias ou atividades ativam os sistemas funcionais, bem como quais funções executivas cognitivas diante de exercícios motivadores que aguçam as expectativas dos educandos.

No entendimento de Ferreira (2015), as funções executivas cognitivas são importantes na organização e adaptação do aluno na rotina escolar, a saber:

As funções executivas são um conjunto de habilidades relacionadas, embora distintas, que preveem uma ação de resolução de problemas intencionais e dirigidos. São conceituados como metacognição no sentido de que comando numerosos subdomínios de pensamento e de ação. (FERREIRA, 2015, p. 78)

Nessa perspectiva, a autora enfatiza as funções executivas como fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo que esse ocorre paulatinamente em diferentes fases da criança. As funções executivas têm um impacto sobre a capacidade de aprender novas informações, de executar o que o aluno já sabe e de adaptar a novos ambientes e desafios. Partindo desse pressuposto, as habilidades compreendem os processos cerebrais que possibilitam o aluno a lembrar e associar diferentes informações, rever a forma de pensar, planejar e filtrar distrações.

Assim, as crianças com dificuldades e/ou TA's não apresentam diagnóstico preciso quanto à melhor forma de aprender, porém, com práticas pedagógicas adequadas, o aluno evoluirá de forma progressiva até conseguir elaborar estruturas de aprendizagem com autonomia. A construção de novos conhecimentos, vista sobre a perspectiva da epistemologia genética, acontece gradativamente, de estruturas simples a estruturas mais complexas. A criança ascende conforme o estágio de inteligência a partir das estruturas abstratas, influenciadas por conhecimentos anteriores.

Nesse sentido, Piaget (2007) enfatiza em suas contribuições:

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá- las, enriquecem-nas. (PIAGET, 2007, p. 1)

Nesse processo, as práticas inclusivas são possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos educandos. Para Gonçalves e Crenite (2014, p. 817), é evidente que parte expressiva dos "professores possui pouco conhecimento em relação às questões essenciais do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, tais como quando se inicia esse processo, fatores que o favorece, origem das dificuldades", sendo essa formação necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Contudo, a ideia reporta que corriqueiramente estes profissionais não estão preparados para intensos desafios desse novo modelo de educação. Dentre os problemas que dificultam a aprendizagem no âmbito escolar, os mais acentuados são os TA's voltados para a leitura, escrita e habilidades em aritmética. Nesse contexto, a adaptação das práticas pedagógicas é uma alternativa para o desenvolvimento não somente do aprendizado, mas também da autoestima, pois é por meio das experiências e oportunidades de interação social que o aluno terá condições

de formar estruturas básicas para o conhecimento. Assim, entende-se que os alunos com TA's não podem e nem devem ser comparados aos demais alunos da turma, nem tampouco excluídos do processo educativo.

De acordo com Santana (2000), as práticas pedagógicas precisam:

Romper com a pedagogia magistral, a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável no seu processo de aprendizagem. (SANTANA, 2000, p. 30)

Conforme a autora, cabe ao corpo docente e técnico repensar no seu fazer pedagógico, através de estudos, quais as competências e as habilidades que os alunos com dificuldades acentuadas são capazes de desenvolver por meio de práticas inclusivas. Por isso, acredita-se que práticas inclusivas diversificadas voltadas para os aspectos cognitivo, afetivo e social podem levar o aluno a experiências exitosas por meios de técnicas auditivas, visuais, táteis e cenestésicas. Através dessas técnicas, observa-se a importância das estratégias para as intervenções específicas – essas melhoram o rendimento escolar do aluno, ajudando-o a se concentrar no momento da leitura e resolução de problemas, contribuindo para aumentar os graus de compreensão e interpretação de assuntos estudados, não somente nas aulas ministradas, mas sobremaneira em todo o meio social.

Segundo Navas, Azoni, Oliveira, Borges e Mousinho (2017) ressaltam:

As dificuldades mais frequentes dos alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem, podem ser descritas como: 1) alteração na leitura, interferindo na identificação de palavras, fluência e velocidade. 2) dificuldade de compreensão de enunciados e textos. 3) dificuldades de produção de textos e elaboração de respostas escritas. 4) dificuldades gráficas e ortográficas. 5) desorganização com material escolar, da mochila aos cadernos. (NAVAS, AZONI, OLIVEIRA, BORGES e MOUSINHO, 2017, p. 23)

Para os autores, é fundamental o conhecimento do perfil do estudante e as dificuldades no desempenho da leitura, escrita e cálculo, para possíveis intervenções pontuais e não generalizadas. Nesse contexto, o planejamento do docente precisa ser intencional e participativo, de forma que o aprender pode se constituir a partir de novos paradigmas, envolvendo toda a comunidade escolar. As práticas inclusivas precisam contemplar três pontos fundamentais para estimular a aquisição do conhecimento, voltadas para os desenvolvimentos psicomotor, psicolinguístico, consciência fonológica e leitura.

Desse modo Carvalho (2012) reforça: Todos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem para a sua intencionalidade educativa, assim como as práticas pedagógicas necessitam serem revistas e aprimoradas, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar. (CARVALHO, 2012, p. 97)

Nesse contexto, o discente diagnosticado com TA's, o autoconceito e as práticas inclusivas voltadas para o desenvolvimento nos aspectos psicomotor, psicolinguístico, consciência fonológica e leitura são essenciais, pois ele passa a ser concebido como uma pessoa capaz de se autoconstruir cognitiva, afetiva e socialmente, na medida de recursos adaptados. As apropriações desses saberes são imprescindíveis no plano de aula do professor para intensificar as condições para que estes estudantes, a partir das dificuldades diagnosticadas, possam desenvolver as habilidades cognitivas e o desempenho acadêmico. Nesse sentido, Oliveira (2019) evidencia a importância do desenvolvimento cognitivo do aluno por meio de relações sociais e a interação com outros indivíduos e com o meio. É fundamental realizar estudos aprofundados sobre as práticas inclusivas que visem um ambiente acolhedor e propício à troca e apropriação de ideias, trabalhos em grupos. Dessa forma, o discente pode construir conhecimento a partir da interação, com estratégias e ferramentas interativas para cada especificidade.

Nesse entendimento, as práticas inclusivas envolvendo a ludicidade propiciam uma enorme influência no desenvolvimento da criança, principalmente ao alunado com necessidades específicas de aprendizagem, pois é através do jogo que a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Vale ressaltar que a influência das práticas inclusivas voltadas ao lúdico são ricas em objetivos e importantes para o desenvolvimento integral do aluno, porquanto favorecem o reconhecimento das potencialidades de cada um, ajudando a desenvolver o raciocínio, a utilizar os gestos como meio de expressão de suas ideias, pensamentos e emoções, permitindo também o contato da criança com seu próprio corpo e com suas possibilidades, capacidades e necessidades de movimentação, desenvolvendo assim seu autoconhecimento.

Conforme Mantoan (2006) sustenta que:

É inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teóricos metodológicos em que ela

se sustenta. (MANTOAN, 2006, p. 35)

A inclusão de alunos diagnosticados com TA's não está apenas relacionada ao campo da prática inclusivas. Ela pressupõe transformações na forma de pensar, compreender as teorias e práticas pedagógicas, reconfigurando-se para além das regularidades que a modernidade impõe. Essa perspectiva, bem como as influências das mudanças sociais nas inovações pedagógicas, dialoga diretamente com a premissa básica do modelo de inclusão.

Assim, faz-se necessário modificar as práticas curriculares desenvolvidas especificamente para as habilidades na leitura, escrita e cálculos, visando atender as reais necessidades dos alunos. Dessa maneira, tal modificação se tornará possível por meio de uma formação sólida, permitindo aos professores que criem meios de acesso aos diferentes saberes, através de nossas ferramentas inclusivas.

Sob esse enfoque, ressalta-se a importância da identificação das necessidades educacionais dos alunos e as do contexto educacional, bem como a análise dos conteúdos e objetivos das diferentes áreas de conhecimento para que o professor do ensino comum, juntamente com a colaboração da equipe pedagógica da escola, a gestão e apoio especializado trabalhem na indicação da tipologia das adaptações das práticas pedagógicas para as inclusivas, levando em consideração que a participação dos estudantes é o mais valioso recurso de ensino e aprendizagem disponível na sala de aula.

Considerações finais

A escola, e, em especial o docente, em suas fontes inesgotáveis de experiências e de inspiração, manifesta suas construções acerca do que sabem sobre determinados assuntos, suscitando a curiosidade sobre novos aspectos. Nesse sentido, as práticas inclusivas sugerem atividades que promovam a interatividade entre os colegas, entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar.

Nessa medida, concordamos com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), quando nos orientam que "a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola" (p.72).

Portanto, observa-se que enquanto a realidade de muitas escolas não mudarem no que diz respeito a estrutura e recursos, boa formação e qualificação dos docentes, uso de tecnologias, uso de novas práticas inclusivas, entre outros; a educação continuará da mesma forma. Faz-se necessário com urgência uma reforma radical em nossas escolas desenvolver todas as suas múltiplas aptidões de distinções, visto que é evidente que muito há de se fazer para a construção de práticas pedagógicas que incluam o aluno com necessidades educacionais especiais no cenário educacional.

Referências

BORBA, Ana Luiza. BRAGGIO, Mário Ângelo. Como interagir em sala de aula com alunos portadores de transtornos de aprendizagem/ Associação Brasileira de Dixlexia, 2019. Disponível <http://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Como-lidar--com-o-aluno- portador-de-transtornos-de--aprendizagem.pdf> acesso em 10 de fev de 2020.

CARARA, Mariane Lemos. Dificuldade de Aprendizagem e Vulnerabilidade Social sob a Percepção da Comunidade Escolar. Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós graduação em Educação e Direitos Humanos, 2016.

CARVALHO, Rosita Elder. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COMENIUS, Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva. 2012. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/75856-estrategia-e-pratica-em-sala-de-aula-inclusiva.html>. Acesso em: 27 de marco de 2020.

DEIMLING, N..N.M; MOSCARDINI,S.F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. Publicado no ano de: 2017, São Paulo. Artigo disponível em: file: periodicos.fclar.unesp.br › rpge › article ›

FERREIRO, Claudia. Transtorno de aprendizagem: da teoria à prática,1.ed. – Belo Horizonte, MG: Uni DUni Ed, 2015.

FONTES, Maria Alice. O que são Transtornos de Aprendizagem? Causas, tipos e tratamento. Maria Alice Fontes. Revista: Plenamente, 2007. Disponível<http://plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=194> acesso de 15 de fevereiro de 2020.

FREIRE, Shirledy de Souza. Inclusão escolar: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva. 2012. Disponível em:<http://www.artigonal.com/educacaoonline-artigos/inclusao-escolar-praticas-pedagogicas-para-uma-educacao-inclusiva4951779.html> Acesso em: 30 jan. 2020.

GLAT, Rosana. NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

GONÇALVES, Thaís dos Santos. CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Concepções

de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. Rev. CEFAC vol.16 no.3 São Paulo maio/jun. 2014. Disponível <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201427312 > acesso em 28 de maio de 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp).In: ROSA, D.E.G;SOUZA,V.D. (orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. (pp. 79-93). Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES. (org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla A.R.; ZERBATO, Ana Paula. Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre Educação comum e Especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.160p.

NAVAS, Ana Luiza. AZONI, Cíntia Salgado. OLIVEIRA, Darlene Godoy. BORGES, Juliana Postigo Amorina. MOUSINHO, Renata. Guia de Boas Práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem. São Paulo : Instituto ABCD, 2017.

OLIVEIRA, V. L. C; GONZAGA, M. Z. LIMA, E.C.Z. Educação inclusiva: um ato de amor e afetividade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Conedu, 2, 2015, Campina Grande, PB. Campina Grande: Realize, 2015.Disponível em:< http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA14_ID5997_09092015092122.pdf >. Acesso em: 31 agost. 2019.

Oliveira, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio- Histórico?(Online),112 p á g s , 2019, Ed.Scipione. Disponível em<https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/teoria-de-vygotsky-como-os-alunos-aprendem/> acesso em 06 de janeiro de 2020.

PAPIM. Angelo Antonio Puzipe ;ARAÚJO. Mariane Andreuzzi; PAIXÃO. Kátia de Moura Graça; SILVA. Glacielma de Fátima. Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SÁNCHEZ. Isabel. TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, (2006), p. 72-73.

SANTANA, I. Práticas pedagógicas diferenciadas. Revista M.E.M. nº 8, 5ª série. Lisboa, 2000.

VALLE, J. W. & CONNOR, D. J. Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VYGOTSKI, L.S. A construção do conhecimento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Como citar este artigo (Formato ABNT):

SILVA, Deziane Costa da; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. Id on Line Rev.Mult. Psic., Julho/2020, vol.14, n.51, p. 880-894. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 12/07/2019; Aceito: 23/07/2020.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

ANA PAULA MARTINS DE SOUZA CARVALHO

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da Educação de Jovens e Adultos e suas contribuições para a inclusão escolar. Os desafios para uma educação de qualidade são complexos, dadas as taxas de evasão escolar. A Educação de Jovens e Adultos busca reverter as consequências da não conclusão da escolaridade obrigatória. Assim, essa modalidade de ensino acolhe as pessoas que abandonaram o ensino regular, assegurando o direito à educação e garantindo a conclusão da carreira escolar. Sem dúvida, a incorporação do aluno a essa modalidade repercute em suas vidas, pois o reingresso ao ensino formal na modalidade EJA e sua culminância, promove o acesso às instituições sociais, culturais, políticas e econômicas por meio do credenciamento de níveis de aprovação e pertencer a uma comunidade. Dessa forma, a modalidade educacional para jovens e adultos representa um espaço público de transformação e uma nova oportunidade para aqueles que abandonaram a escolaridade obrigatória, contribuindo dessa forma para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Desafios; Ensino Regular; Reingresso.

INTRODUÇÃO

A missão da EJA é garantir o acesso a um sistema educacional de qualidade, adequado aos interesses, características e necessidades de seus alunos, promovendo a formação integral e permanente das pessoas, ou seja, contribuindo com a inclusão escolar. Uma característica importante desta modalidade é a possibilidade de inscrição para todos os interessados, independentemente de idade, nacionalidade, situação migratória ou situação criminal ou privação de liberdade.

Embora tenham contribuído para a compreensão dessa realidade educacional, partem de uma perspectiva local e individualizante, voltada exclusivamente para o aluno e desconsiderando o papel de toda a comunidade educacional, da gestão e das trajetórias com as quais trabalham. No entanto, permitem compreender algumas características: tem sido identificada uma elevada heterogeneidade na população que frequenta este tipo de ensino. Nesse sentido, trata-se de uma população em que se misturam pessoas com diferentes graus de vulnerabilidade, seja por idade, gênero, nacionalidade etc., para se integrarem socialmente.

A EJA, de acordo com a LDB, passando a ser uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (PARECER CNE/CEB Nº 11/2000)

A Educação de Jovens e Adultos tende a ser concebida como um subsistema cujo foco principal deve ser a alfabetização, a educação compensatória de jovens e adultos que abandonaram a escola em algum momento de suas vidas. No entanto, essa visão não responde aos desafios atuais da educação no século XXI, nem com o foco da educação ao longo da vida.

É neste contexto que surge o presente estudo, cujo objetivo é oferecer uma caracterização da população da EJA, descrevendo os seus processos de aprendizagem e abordando as suas trajetórias educativas. Dessa forma, pode-se lançar luz sobre como abordar e gerenciar processos de transformação e melhorias educacionais em uma população para a qual ainda existem poucos dados e estudos a esse respeito.

São propósitos amplos em que a educação desempenha um papel fundamental como mecanismo de inclusão e fortalecimento de capacidades coletivas que facilitam a participação das pessoas no trabalho e nas tarefas produtivas. Por isso, a incorporação e formação da população de jovens e adultos nestas tarefas é fundamental.

CAMINHO EDUCACIONAL: UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação é uma das áreas histórico-sociais onde convergem interesses diversos e conflitantes. A contemporaneidade coloca essa questão no centro do debate sobre seu significado e, fundamentalmente, seu "controle". Este último aspecto coloca o tema em várias dobras de uma polêmica secular em que, sendo um “assunto de interesse” geral, deveria ser uma “preocupação” de toda a sociedade. Essa generalidade passa por uma das tensões singulares que definem o verdadeiro embate histórico que se configura no presente: o controle privado da educação ou a gestão pública da educação para a cidadania.

A segunda condição, ou seja, o Estado como garantidor dos direitos sociais, incluindo a educação, contraria matérias de capa e outras mais abertas que promovem a privatização do público, sob argumentos de "qualidade" e esquemas empresariais como o de "rentabilidade ". Nesse contexto, observa-se o avanço de políticas regressivas que visam reverter o direito à educação como política pública essencial. Este fato tem sido uma das

principais consequências no aprofundamento das condições de exclusão e iniquidade a que estão submetidos amplos setores sociais.

Pode-se considerar que o perfil dos alunos da EJA é fruto da desigualdade social, da situação de pobreza que vive a maioria da população e também pelo despreparo da escola para trabalhar com esse público que carrega consigo uma bagagem enorme de experiências de vida. (MOURA, 2008, p. 145).

Segundo a UNESCO (2017), a EJA deve ser desenvolvida dentro de um quadro de inclusão que responda à diversidade desta modalidade. Essa abordagem está relacionada ao acesso, permanência, participação dos alunos, mas sobretudo com suas conquistas, permitindo uma transformação na compreensão da desescolarização, de ser concebida como um fracasso escolar individual - a não aprovação do curso educacional, seja por defasagem, repetência ou desfiliação -, para uma compreensão desse problema a partir dos fatores socioeducativos que levam à evasão escolar.

Dessa forma, avança-se na compreensão e gestão de como reter os alunos para que finalmente concluam a escolaridade obrigatória, tendo em conta a pluralidade de trajetórias e características de cada aluno da EJA. Nessa perspectiva, não são os alunos que reprovam, mas sim o sistema educacional que não responde às necessidades particulares dessa população, reforçando a perspectiva inclusiva e sistêmica promovida pela UNESCO, que busca focar na retenção escolar e, em última análise, repercutir sobre trajetórias educacionais (MAYER e CEREZO, 2016).

As trajetórias educacionais, portanto, são os percursos efetivos que os sujeitos fazem no sistema escolar, frente à expectativa que o desenho sociopolítico espera deles. Esse desenho responde a um ideal de percursos de progressão linear marcados por tempos padronizados, níveis de condicionamento com idades, sem repetir ou abandonar esse grau.

Atualmente, não há informações disponíveis que permitam o acompanhamento das trajetórias escolares na população da Educação de Jovens e Adultos. Mas há informações sobre frequência, matrícula, aproveitamento, repetência e superação das instituições oficiais; que nos permite aproximar-nos dos alunos, dos seus percursos e das suas experiências; em sua relação com o sistema escolar, permanência e graduação.

O cuidado de jovens e adultos, como parte da política social destinada a dignificar os setores mais vulneráveis da sociedade brasileira, também se baseou na compreensão da educação como parte de uma continuidade ao longo da vida. Em outras palavras, trata-se de conceber a educação como uma atividade intelectual e prática permanente, em perfeita articulação com a vivência vital e cotidiana das pessoas.

A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE INCLUSIVA

Uma das características de uma sociedade inclusiva é a abertura das escolas a toda a população, para que todos que desejem tenham uma vaga e possam acessar uma educação de qualidade, permaneçam no sistema, participem de todas as atividades e práticas socioeducativas, como parte integrante da comunidade educativa e da sociedade em geral.

Igualar oportunidades, reduzir barreiras à aprendizagem, abordar a heterogeneidade e atender às necessidades de todos os alunos é um desafio difícil de alcançar, especialmente quando insistimos em rotular, separar, distinguir ou discriminar. A escola inclusiva não surge do nada, mas há um longo caminho que teve de ser percorrido antes, desde a ideia de educação especial, à de escola de educação especial, passando pela escola de integração, cuidado pessoas com necessidades especiais aprendendo especiais e chegando à ideia contemporânea de escola inclusiva.

No entanto, para alcançar uma escola inclusiva precisa-se construir uma sociedade inclusiva, na qual todos se encaixem, com suas diferenças e particularidades, com seus dons e habilidades, com seus conhecimentos e ignorâncias. Uma sociedade democrática, não no nome, mas na prática, que faça com que todos os seus membros se sintam, todos os cidadãos, em igualdade de condições de participação na vida política, económica, social, cultural, com acesso a todos os serviços, nomeadamente saúde, educação e habitação. Uma sociedade que acolha a todos independentemente da condição social, sexo, idade, credo ou origem étnica, e todos tenham os mesmos direitos e obrigações sem privilégios perante a lei e de qualquer espécie; que é uma sociedade inclusiva, que oferece oportunidades para todos.

Uma sociedade inclusiva é, portanto, a sociedade que acolhe membros das diferentes classes sociais, sem discriminação, sem exclusão ou limitações para o desenvolvimento pessoal e coletivo. O importante é que todos os cidadãos tenham um lugar nessa sociedade, sem serem marginalizados dos campos em que se desenvolve a vida social comunitária. A escola desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade, na transição da sociedade reprodutiva para a sociedade da transformação produtiva com equidade e justiça; portanto, deve ser o pivô em torno do qual gira a política de inclusão social.

EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

A educação escolar passa pela educação para a cidadania, que "implica que as pessoas se envolvam nas questões que dizem respeito à sua comunidade, seja na família, no trabalho, na esfera social e no que diz respeito às esferas do poder". Este envolvimento significa também solidariedade entre os membros de uma comunidade escolar, por exemplo, para que a responsabilidade pela educação recaia não só sobre o professor, mas sobre os próprios alunos, as autoridades, os pais e as autoridades civis, ou seja, sobre os toda a sociedade. Portanto, a educação inclusiva implica a responsabilidade de todos os atores do processo ensino-aprendizagem e o apoio a meninos e meninas com necessidades educacionais específicas, sem a necessidade de rotulá-los como deficiência motora, visual, auditiva, etc., mas simplesmente para nomeá-los como necessidades especiais.

É evidente que em um país capitalista, com uma política oficial neoliberal, ao qual prevalece a competitividade como princípio de sucesso e conforto na vida, é mais difícil alcançar a utopia de uma escola igualitária e equânime; no entanto, foram as utopias que conseguiram transformar as sociedades históricas e acreditam que a educação contribui para melhorar a coesão social quando é capaz de formar para a convivência e de oferecer às pessoas um melhor horizonte de incorporação à sociedade.

Uma educação inclusiva responderia, então, a uma sociedade democrática, equitativa e inclusiva. A reforma política rumo à democracia global também deve passar pela escola que impacta a esfera social – coletiva e individualmente – com o propósito de alcançar uma sociedade mais solidária e cooperativa.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, Nordeste do Brasil, em 1921. Filho de pai espírita e mãe católica, aprendeu desde cedo a respeitar as diferentes crenças religiosas, embora seguisse a religião de sua mãe. De alguma forma, sua formação religiosa e seus vínculos com a Igreja Católica impactariam toda a sua vida e também toda a sua obra.

Foi também a partir dos ensinamentos de seus pais, principalmente de sua mãe, que aprendeu suas primeiras letras, e começou a escola praticamente alfabetizado. Segundo Brandão (2005) , Freire iniciou seus estudos aos seis anos de idade em uma escolinha, na casa da própria professora.

Aos dez anos, mudou-se com a família para Jaboatão dos Guararapes, cidade próxima ao Recife, onde começou a perceber as injustiças do mundo.

Em Jaboatão, quando eu tinha dez anos, comecei a pensar que muitas coisas no mundo não iam muito bem. Apesar de ser apenas uma criança, comecei a questionar o que poderia fazer para ajudar os homens. (FREIRE, 2006, p.16)

Foi em Jaboatão e Recife que Freire continuou seus estudos, apesar das inúmeras dificuldades econômicas causadas pela morte do pai, aos 13 anos. Graças a uma bolsa de estudos, ingressou no ensino médio aos 15 anos, onde aprofundou seu gosto pelas palavras e pela linguagem.

Ainda estudante da escola, o menino Paulo começaria a descobrir uma de suas paixões que o acompanharia por toda a vida: a palavra, seu valor, seus segredos, seus mistérios. Entre os anos da adolescência e os da juventude dedicou-se aos estudos de filologia e filosofia da linguagem. (BRANDÃO, 2005, p, 29).

Aos 22 anos, começou a estudar Direito na Faculdade do Recife, graduandose em 1947. No entanto, Freire praticamente não exerceu a advocacia. Desde os tempos de faculdade atua como professor de português e literatura, e foi como professor, segundo ele, que descobriu sua grande vocação:

Em primeiro lugar, devo dizer que ser professora tornou-se uma realidade para mim, depois que comecei a lecionar. Uma vocação se tornou, para mim, depois que comecei a fazer isso. Comecei a ensinar muito jovem, claro, para conseguir dinheiro, sustento, mas quando comecei a ensinar, criei dentro de mim a vocação de ser professora. Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da língua. Nunca perdi essa vocação para o ensino (FREIRE E SHOR, 1987, p. 23)

Os primeiros contatos de Paulo Freire com a educação de jovens e adultos foram no final da década de 1940, quando se tornou diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI). Ele trabalhou lá por dez anos e fez suas primeiras experiências que mais tarde levaram ao método que se tornou conhecido mundialmente. Explicou sua perspectiva de educador progressista, segundo Araújo Freire (1996) , em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos e sistematizou seu pensamento na tese "Educação Brasileira e Atualidades", apresentada em 1959, em o concurso para o curso de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, hoje Universidade do Recife.

Foi a partir de sua produção teórica e experiências anteriores, de sua atuação na Universidade do Recife como professor a partir de 1960, e de sua relação com diferentes espaços de educação e cultura popular,

como o Movimento de Cultura Popular do Recife, que as experiências mais significativas de sua obra: a experiência de alfabetização de Angicos.

Angicos, pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte, foi o local onde, em 1963, Paulo Freire e um grupo de estudantes, da organização dos "Círculos de Cultura", alfabetizaram e politizaram os participantes em 40 horas.

Os resultados obtidos, trezentos trabalhadores alfabetizados em aproximadamente 45 dias, impressionaram profundamente a opinião pública, e a aplicação do sistema pôde ser estendida, agora sob o patrocínio do governo federal, a todo o território nacional. (Freire, 2011, p.17).

As propostas experimentadas em Angicos e em outras partes do Brasil aparecem parcialmente na obra Educação como prática de liberdade, publicada no Brasil em 1967. Nessa obra, Freire afirma que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 2011, p. 51). Ao mesmo tempo, defende que é a partir da história e dos processos e lugares concretos em que as pessoas vivem que deve partir o trabalho pedagógico e político do educador. Segundo Freire, à medida que os alunos começam a emergir no processo histórico, “percebem rapidamente que os fundamentos da “ordem” que os minimizava já não fazem sentido” e insurgem-se contra a ordem (FREIRE, 2011, p. 77). É um processo de conscientização e libertação. Para Freire, esse processo de conscientização só pode acontecer com e não para as pessoas, a partir de seu léxico, suas preocupações e visões de mundo. Nessa perspectiva, segundo Freire, não há espaço para uma alfabetização puramente técnica.

Claro que pensamos na alfabetização do homem brasileiro, em posição de consciência, na imersão que ele fez no processo de nossa realidade. Num trabalho em que tentávamos promover a ingenuidade na criticidade, ao mesmo tempo que alfabetizamos. (FREIRE, 2011, p.136).

Para materializar sua perspectiva educacional, Freire enfatizou a importância do uso de "palavras geradoras", que devem estimular os alunos a compreender o mundo e problematizá-lo. No trabalho de geração de palavras, uma das primeiras tarefas, segundo Freire, é conhecer o universo vocabular dos aprendizes, outra é escolher as palavras de acordo com esse universo e uma terceira é a criação de situações existenciais típicas do grupo com quem trabalha. Essas situações, segundo Freire, funcionam como desafios para os grupos. "São situações-problema, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador." O debate em torno dessas situações-problema, segundo ele, está "levando os grupos a se conscientizarem para que ao mesmo tempo se alfabetizem" (FREIRE, 2011, p. 150).

Por seu caráter político e libertador, o método de alfabetização proposto por

Freire e ele próprio foram considerados potencialmente perigosos após o Golpe Civil-Militar de 31 de março de 1964. Com o golpe, Paulo Freire ficou preso por 70 dias até conseguir levar refúgio na Embaixada da Bolívia, em setembro de 1964, seguindo posteriormente para este país e posteriormente para o Chile. Conforme relata Freire sobre sua prisão, durante os interrogatórios dos militares brasileiros, o que se queria era verificar o perigo que ele representava. “Fui considerado um subversivo internacional, um traidor de Cristo e do povo brasileiro” (FREIRE, 2006, p.18). No contexto da Guerra Fria, o que os militares buscavam, segundo Freire, era associá-la ao comunismo soviético. “Você nega -perguntou um dos juízes- que seu método se assemelha ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Você nega que seu suposto método seja tornar o país bolchevique? (FREIRE, 2006, p.18).

Como nos mostra Brandão (2005, p. 62):

Os anos anteriores ao golpe de 1964 foram de intensa mobilização e criatividade social no Brasil: Provavelmente não teremos vivido outro curto período como este. No campo das artes, das ciências, das ações sociais com vocação transformadora, assim como na educação, raramente se estudou tanto e tentou-se criar algo novo com tanta intensidade e tanta emoção.

Esse sentimento de transformação e criação social, porém, não envolveu apenas o Brasil, mas outros países latino-americanos, e foi fundamental para o nascimento de inúmeras experiências de educação popular na América Latina.

Segundo Paludo (2006) , os movimentos de educação popular ganharam visibilidade a partir da década de 1960 com os movimentos de resistência aglutinados em torno do que ficou conhecido como campo popular. Segundo este autor, os Campos Populares "se constituíram como movimentos contrahegemônicos e pautaram-se por utopias de transformação social, às quais se atribuíam as mais diversas denominações" (PALUDO , 2006, p. 46). Além disso, a formação desses campos, assim como a formação do Movimento de Educação Popular, sofreu muitas influências a partir dos anos sessenta, como a do Concílio Vaticano II; os documentos de Medellín e a proposta da Teologia da Libertação; a ideologia de Paulo Freire, as experiências das revoluções cubana e nicaraguense; os processos políticos do Chile e do México, as teorias do desenvolvimento e da dependência. Essas e outras influências, jun-

tamente com o pensamento marxista, "animaram o fortalecimento da sociedade civil latinoamericana e, dentro dela, um movimento forte, no sentido de construir uma organização popular autônoma, com consciência de classe e impregnada de desejo. poder" (Paludo, 2006, p. 46).

A partir da década de 1980, parte significativa dos movimentos de educação popular se articulou em torno do CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe), cujo primeiro presidente foi Paulo Freire. Nas décadas seguintes, apesar do fim do bloqueio soviético e da ascensão do neoliberalismo, os movimentos de educação popular permaneceram ativos em toda a América Latina, com propostas cujos objetivos eram a ampliação da alfabetização e o compromisso social de jovens e adultos em diferentes países (Di Pierre, 2008).

Nesse processo, Paulo Freire e sua práxis influenciaram fortemente propostas materializadas na América Latina e em outras partes do mundo, principalmente após a publicação de uma de suas principais obras, Pedagogia do Oprimido, escrita durante seu exílio no Chile, e outras produções feitas na Europa e na África.

A articulação da EJA com outros programas e políticas públicas e a permanência das campanhas massivas de alfabetização e escolarização continuam sendo grandes desafios. Desde 1990, tais campanhas estão cada vez mais vinculadas a um sistema de metas na educação, que se relacionam diretamente com as disputas político-partidárias nos níveis nacional e estadual. Ao mesmo tempo, o sistema de metas responde às novas recomendações de organismos internacionais que buscam maior eficiência e eficácia do Estado, das políticas educacionais e do uso de recursos financeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equidade em todas as áreas da vida das pessoas é atualmente reconhecida como inegociável. A educação desempenha um papel crítico no desenvolvimento de competências e na promoção da autodeterminação.

Reconhecer e exigir que a EJA seja considerada um direito implica um amplo e sustentado esforço de informação e mobilização pública em torno desse direito.

Utilizar a EJA para cumprir, como todo o sistema de ensino, como elemento transformador da sociedade, capaz de criar oportunidades de melhoria das condições de vida dos mais vulneráveis, é questão de política pública.

Em países desenvolvidos com poucos problemas de escolaridade, a educação de jovens e adultos foi orientado para o trabalho e a formação profissional. Nos outros, como o Brasil, com menor nível de desenvolvimento e com altos índices de analfabetismo, seu objetivo fundamental deve ser a escolaridade contínua.

Países com maior ou menor nível de desenvolvimento, educação, suas práticas atividades culturais e sociais destinadas a cidadãos que nunca saíram ou nunca entraram no sistema a educação deve ser apresentada como "uma ação polarizada entre a justiça social e a economia".

Conclui-se então que a Educação de Jovens e Adultos deve ser considerada como parte primordial para continuidade dos estudos de quem não teve a oportunidade no tempo certo de conclui-la, contribuindo dessa forma para o processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos R. Paulo Freire: educar para transformar, São Paulo, Mercado Cultural. 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 8º, Item V. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 10 jun.2022. FREIRE, Paulo, Educação como prática da liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

_____, Paulo, Conscientização: teoria e prática da liberdade, São Paulo, Centauro. 2006.

_____, Paulo, Pedagogia do Oprimido [44ª ed.], Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira, Medo e ousadia: o cotidiano do professor, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

MAYER, L., e CEREZO, L. Tutoriais e bolsa mensal: contribuições para a carreira universitária de jovens em situação de vulnerabilidade. Revista LatinoAmericana de Ciências Sociais, Infância e Juventude. 2016.

MOURA, Tania Maria de Melo. Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: EDUFAL, 2008, p.156

PALUDO, Conceição, Educação Popular: diálogo com as redes latino-americanas (2000-2003), in Pedro Pontual e Timothy Ireland (org.), Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas, Brasília, Ministério da Educação/ UNESCO. 2006.

UNESCO (2017). O Poder da Aprendizagem e Educação de Adultos no

Mundo. Revisão da Sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Disponível em: http://www.unesco.org/new/

es/santiago/press-room/singlenew/news/el_poder_del_aprendizaje_y_la_educacion_de_adultos_en_todo/. Acesso em: 10 jun. 2022.

A RELAÇÃO ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

ANA PAULA PINCERNI FANTONI

RESUMO

A pesquisa em questão aborda o conceito de criança e infância em relação aos jogos, destacando-se que com o mudar dos séculos a criança assume papéis distintos de acordo com a época e a escola que a insere, sendo hoje a criança um ser completamente único. e representativo no centro da família. É ao longo a infância que ocorrem interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, ocorrendo uma experiência significativa. A infância é conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico e é nessa etapa que a criança aprende brincando. OBJETIVO: Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo conhecer como a ludicidade contribui para o ensino de crianças no sentido de compreender como os jogos e brincadeiras influenciam no processo de aprendizagem. MÉTODO: Este trabalho apresenta um estudo por meio de pesquisa bibliográfica, em textos que buscam envolver autores referentes à temática em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O trabalho apontou que os jogos e brincadeiras por meio da relação escolar, permitem que a criança experimente a existência imaginária colocando-as como transformador formal no campo intangível favorecendo se adotar como obediente produtor do entendimento.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Lúdico; Escola.

ABSTRACT

The research in question addresses the concept of child and childhood in relation to games, highlighting that with the change of centuries, the child assumes different roles according to the time and the school that inserts it, and today the child is a completely unique being. . and representative at the center of the family. It is during childhood that interactions occur between the world and the environment in which the child lives, resulting in a significant experience. Childhood is known as the stage of play, playful and it is in this stage that the child learns by playing. We live in a digital age where babies, children and teenagers are stimulated from the first days of life with toys, screens and digital games. OBJECTIVE: In this perspective, this work aims to know how playfulness contributes to the teaching of children in order to understand how games and games influence the learning process. METHOD: This work presents a study through bibliographic research, in texts that seek to involve authors referring to the theme in question. FINAL CONSIDERATIONS: The work pointed out that the games and games through the school relationship, allow the child to experience the imaginary existence placing them as a formal transformer in the intangible field, favoring to adopt itself as an obedient producer of understanding.

Keywords: Games; toys; Ludic; School.

INTRODUÇÃO

Entregar uma manifestação sobre o brincar hoje, especialmente no que se refere à pedagogia infantil, vem sendo possível, tendo em ideia que diversas são as enfoques e pesquisas sobre o assunto. Para Winnicott (1982, p.13), "o lúdico é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, o que para Bueno (2010, p.12), "uma forma corriqueira de se definir ludicidade, é dizer que lúdico é aquilo que dá prazer e que traz alegria".

Entende-se, não obstante, que nessa prospectiva, a ludicidade seria um propiciador da felicidade que se estabelece entre os indivíduos em determinadas situações, entre um indivíduo e um assombroso, uma criança e um gracejo, ou seja, o lúdico está preso a todas, ao menos é o que se delonga as situações agradáveis que nos proporcionam bemestar.

É complicado expressar o que é lúdico em uma manifestação somente. Pode-se expressar que o exercício lúdico é um exercício criador, estimulando naturalmente o senso e a procura pelo entendimento de maneira prazerosa e natural.

Para tanto se entende que o encontrar e o exercitar faz parte da vida do cidadão, o contato, bem como o bródio com seus semelhantes favorece essa correlação com o novo, o estimular para aquela coisa que não se sabe, porém que se pretende encontrar.

É com as atividades lúdicas, que as crianças conseguem reproduzir muitas situações vividas por elas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de conta, são reelaboradas. Esta reprodução do cotidiano acontece por meio da combinação entre experiências vividas e a possibilidades de novas interpretações e representações do real, de acordo com aquilo que para elas representem suas afeições, necessidades, desejos e paixões. (DALLABONA; MENDES, 2004, p.06).

DESENVOLVIMENTO

A pessoa está intrinsecamente relacionada à experiência, ao consumo, a descoberta, logo a apropriação das competências por ele buscadas e, é essa procura que lhe protege a continuidade e a globalização no meio em que vive como um ser participativo, crítico e inventivo. Ele é um exercício que favorece o progresso físico, cognitivo, dos fenômenos mentais, estimulando o progresso racional, interfere na procura pelo entendimento, e também possibilita as aprendizagens.

O lúdico pode ser declarado como uma técnica de progresso da atenção, coeficiente preciso para a experiência, além de estimular o respeito, a firmeza bem como uma correlação de afinidade no grupo.

Segundo Vygotsky (1984):

Atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil". É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. (Vygotsky (1984) apud DALLABONA: MENDES, 2010, p.06).

Na verdade, o que ocorre é que a criança constrói e reconstrói sua percepção de mundo na postura do brincar; elas amadurecem algumas capacidades de sociabilização, por meio da comunicação, do uso e descoberta de regras e papéis sociais existentes nas brincadeiras. Brincando, as crianças (re) elaboram suas vivências cotidianas em situações imaginárias ou virtuais.

Ao brincar, a criança desenvolve a personalidade para certo tipo de entendimento. Pode-se, dessa maneira, expressar que a experiência se efetua por meio da formação de conceitos, e tais conceitos são formados mais fáceis.

Ao se observar que as atividades lúdicas transpõem o realizar braçal, o realizar por realizar, cabe realçar o que fundamental é que o formador não utilize as atividades lúdicas somente como uma recreação em sua execução, porém como uma hora de atuar mutuamente, de fazerem-se trocas e de associar.

A atividade lúdica quando bem aplicada desencadeia momentos de integração dos pensamentos, dos sentimentos e dos movimentos em sua prática pedagógica cotidiana. Sendo assim, vê-se que "essas atividades são relevantes para a formação da criança, pois contribuem com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança". (MARCELINO, 1989, p. 27).

Espera-se que o lúdico venha a ter um lugar certificado na rotina das instituições educativas, uma vez que é necessário o desempenho do pedagogo, e especialmente que análogo desempenho seja nutrido pela vivência lúdica, em que o formador se coloque rematado, inteiro na hora, bem-humorado e flexível.

Nestes termos, o que se vê é que o jogo enriquece a execução das relações sociais em dependência de exposição (porém similarmente fora dela), como na brinquedoteca fortalecendo a correlação entre o ser que ensina e o ser que aprende.

Segundo a visão de Kishimoto, (2002, p. 23) "a brinquedoteca deve ser na escola, um lugar integrado a uma proposta pedagógica que incorpora o lúdico como eixo do trabalho infantil". Lendo esta afirmação, o que se pode dizer é que essa é uma visão viável, pois muitas vezes algumas crianças só têm a escola para se soltar e interagir com seus colegas através da brincadeira.

Piaget (1975, p.55) enfatiza que "a criança ao brincar externa traços de sua aprendizagem através da interação com atividade lúdica que está sendo desenvolvida". Como se vê é uma grande verdade, pois existem crianças consideradas como introvertida na sua vida cotidiana, mas elas conseguem expor de maneira sucinta sua capacidade de aprendizagem.

O brincar é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando de sua execução, ou seja, divertir o praticante. Sumariamente teríamos as seguintes características sobre ela:

- são brinquedos ou brincadeiras menos consistentes e mais livres de regras ou normas;
- são atividades que não visam à competição como objetivo principal, mas a realização de uma tarefa de forma prazerosa;
- existe sempre a presença de motivação para atingir os objetivos.

As brincadeiras e jogos podem e devem ser utilizados como uma ferramenta importante de educação. Frequentemente, as atividades lúdicas também ajudam a memorizar fatos e favorecem em testes cognitivos.

O lúdico é uma metodologia extremamente eficaz para o processo de ensino-aprendizagem da criança, pois, é a partir dele que se tem um interesse maior partindo do aluno e faz com que se envolva mais nas aulas (MARCELINO, 1990, P. 47).

Na Educação Infantil, as atividades lúdicas são mais empregadas no aprendizado das crianças de 0 a 5 anos de idade, quando elas interagem umas com as outras, desempenham papéis sociais (faz de conta, papai e mamãe), desenvolvem a imaginação, criatividade e capacidade motora e de raciocínio.

Alguns educadores julgam necessário que as brincadeiras sejam direcionadas e possuam um objetivo claro, sob o argumento

de que são importantes no desenvolvimento afetivo, motor, mental, intelectual, social, enfim no desenvolvimento integral da criança.

Por isso se faz importante que a ludicidade na educação infantil seja uma ferramenta, pois, é a partir dela que o desenvolvimento integral da criança é dado e contribui para que a visão da criança não seja baseada apenas na realidade, mas também na sua imaginação (BUENO, 2010, p.26).

Os professores devem ser dinâmicos e enxergar os jogos e brincadeiras como mediadores da aprendizagem, eles devem ser capacitados para enfrentar e vencer uma realidade que muitas vezes não lhes dão estrutura para desenvolver este tipo de atividade em sala de aula e só assim eles irão construir uma nova maneira de ensinar.

O jogo é um exercício recreativo que os seres humanos utilizam com o intuito de descuido e traça para a mente e o corpo, apesar de que, nos últimos tempos, os jogos similarmente têm sido usados como uma das principais ferramentas a serviço da pedagogia.

Considera-se que o lúdico, os jogos e as brincadeiras são uma estratégia pedagógica de suma importância para o ensino-aprendizagem das crianças, pois, é a partir das atividades lúdicas que os aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos das crianças são desenvolvidos e melhorados (WAJSKOP, 2011, p. 12).

Por isso, datado que a partir de tempos imemoráveis o homem tem utilizado o jogo como um recurso para se descuidar e entreter-se, hoje há uma variedade de jogos, que se diferenciam entre si visto que alguns requerem uma obrigação completamente intelectual, mais de uma participação crucial do corpo ou físico e mais que requerem a intromissão meio a meio de ambas as questões, intelectual e física.

O uso do lúdico pode ser dado como uma possibilidade de amplificar as atividades na Educação Infantil, pois, é uma forma de aumentar o interesse da criança pela atividade proposta, podendo assim afirmar que a utilização do lúdico, os jogos e as brincadeiras são ferramentas desencadeadoras para a aprendizagem (CAMPOS, 1986, p. 51).

Sobre das metodologias dos jogos, nos deparamos com esses que contam com regras claras ou regulamentos que cada partícipe ou praticante precisam recear se desejam integrar e em seguida seguir sendo parte do jogo, visto que incontestavelmente a falta de entendimento ou a falta de respeito a qualquer destas implicará a penalidade ou segregação dele.

Porém, sobre do resultado, que é aquela coisa que mais se usufrui e se recorda do jogo, os negócios similarmente são claros e sem matizes: terá por um lado um ganhador e pelo outro um perdedor, que chegaram a tais circunstâncias por adaptar a melhor e pior estratégia ou vigor possível para resolvê-lo.

Sendo assim quando se utiliza os jogos e as brincadeiras como recurso pedagógico a aprendizagem e o desenvolvimento da criança se tornam mais eficaz, pois, desperta o interesse e a vontade de aprender.

As brincadeiras contêm o propósito de socializar e atuar mutuamente com o meio. É por meio delas que as crianças expõem sua inventiva, agilidade e apreensão. A partir de a infância estes aspectos são estimulados para produzir a evolução ao longo toda a vida. Por meio de dessas atividades recreativas que as crianças revelam traços de suas personalidades.

As brincadeiras, além de entreter-se, traz o objetivo de serem educativas e de ajudar no iniciar das competências. A postura de fruir promove nas crianças a petição compreensão e é bastante seguro para a sociabilização delas com os indivíduos que estão ao seu redor.

O ato de brincar faz com que a criança traga para o seu cotidiano o seu mundo de fantasia e imaginação possibilitando o processo de ensinoaprendizagem, podendo assim afirmar que os jogos e as brincadeiras são um meio facilitador para a construção da criatividade e a autonomia da criança (FANTACHOLI, 2011).

O conceito de brincadeira, de acordo com o dicionário, é a atuação de fruir, entreter-se, conservar, descuidar. Frequentemente são jogos livres que traz a intenção de encenar e usar itens lúdicos.

A essencial diferença entre a brincadeira para outras atividades diárias é a sua classe divertida e criativa. São razões pelos quais as crianças brincam entre eles está é a personalidade de publicar seus medos, desejos e emoções, além disso, é uma maneira da pessoa se diferenciar intencionalmente da existência.

A coordenação motora na criança é estimulada desde cedo, mesmo que involuntariamente, no simples ato de pegar um brinquedo a criança está desenvolvendo a sua motricidade. Trabalhar a motricidade tanto fina como ampla é algo muito importante em todos os níveis da Educação Infantil, o desenvolvimento motor é um processo sequencial e contínuo relacionado à idade, pelo qual o comportamento motor se modifica.

O educador deve trabalhar a motricidade porque é algo fundamental para os demais níveis, e por ser fundamental no processo da escrita.

A Coordenação motora é a capacidade que temos de coordenar os movimentos

decorrentes da interação entre o cérebro e as unidades motoras dos músculos e articulações. É a capacidade de usar de forma eficiente e precisa os pequenos músculos, produzindo assim movimentos delicados e específicos.

Este tipo de coordenação permite dominar o ambiente, propiciando manuseio dos objetos. Então, é necessário que seja disponibilizado para as crianças materiais como: massa de modelar, folhas ou revistas que possa ser rasgadas, coladas, giz de cera para pintarem livremente.

Em cada idade o movimento toma características significativas e a aquisição ou aparição de determinados comportamentos motores tem repercussões importantes no desenvolvimento da criança. Cada aquisição influencia na anterior, tanto no domínio mental como no motor, através da experiência e troca com o meio.

A coordenação motora grossa ou ampla é aquela que permite a criança dominar o corpo no espaço, ou seja, pular, caminhar, correr, dançar. As atividades motoras devem estar presentes no cotidiano das crianças.

As brincadeiras e jogos infantis exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam aprendizagem de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança.

A coordenação motora é a capacidade de controlar os movimentos do corpo ativando os músculos de forma eficiente. Esses movimentos são basicamente divididos em dois grupos principais: habilidades motoras finas e grossas.

Na coordenação motora grossa, existem movimentos maiores (habilidades motoras básicas), como correr, pular, arremessar, chutar, quicar, pular, etc. Para realizar essas tarefas, é necessária a ativação dos maiores grupos musculares.

A coordenação motora grossa está relacionada aos movimentos dos membros superiores e inferiores do corpo, ou seja, os que envolvem os músculos maiores, como os das pernas, dos braços e do abdômen. Exemplos de atividades que requerem essa habilidade são: correr, sentar, esticar os braços, rolar etc.

Ela progride a partir de um processo gradual de fortalecimento muscular e de coordenação entre os músculos. Sendo assim, a cada conquista de uma nova habilidade, seu bebê está se preparando para a próxima.

As atividades da coordenação motora grossa estão ligadas diretamente à nossa rotina. Afinal, andar, correr, pular, esticar os braços, levar a mão aos objetos, entre outros, são movimentos que fazemos diariamente.

Por isso, é necessário estimular a criança de acordo com a idade e com o estágio de desenvolvimento dele, para que ele se desenvolva de maneira saudável e aprenda as habilidades motoras amplas, como sustentar a cabeça, sentar, engatinhar, andar, correr e pular.

Essas primeiras habilidades serão a base para as novas que virão com o passar do tempo. Sendo assim, é muito importante que sejam bem desenvolvidas. Para isso, é preciso que sejam estimuladas por meio de atividades adequadas. No próximo tópico, abordamos algumas delas.

Recursos lúdicos como a utilização de jogos e brincadeiras durante o processamento da experiência contribuem de forma incrível para a evolução motora da criança, pois a brincadeira auxilia no processo de construção de novas habilidades, um bom jogo é aquele que proporciona um ambiente estimulante para a criança, para seu desenvolvimento mental e habilidades motoras, expandindo suas habilidades mentais e motoras, personalidade de liderança.

Por meio de jogos, situações relacionadas à imobilidade e maiores desafios corporais podem ser realizados utilizando objetos, obstáculos e, circuitos, metas podem ser criadas, além de habilidades reprodutivas, contribuindo para o processamento da sociabilidade.

A educação psicomotora deve ser considerada como educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas [...] (LE BOULCH, 1987, p. 24).

Piaget descreve quatro estruturas básicas de jogos infantis, que vão se sucedendo e se sobrepondo nesta ordem: Jogo de exercício, Jogo simbólico/dramático, Jogo de construção, Jogo de regras.

A importância do jogo de regras, é que quando a criança aprende a lidar com a delimitação, no espaço, no tempo, no tipo de atividade válida, o que pode e o que não pode fazer, garante-se certa regularidade que organiza a ação tornando-a orgânica.

O valor do conteúdo de um jogo deve ser considerado em relação ao estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, isto é, como a criança adquire conhecimento e raciocina.

Constance Kamii, cita alguns critérios para que um jogo possa ser útil no processo

educacional:

- Proposição de alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem;
- Permitir que as crianças possam se auto avaliar quanto a seu desempenho;
- Permitir que todos os jogadores possam participar ativamente, do começo ao fim do jogo.

Podemos sintetizar dizendo que: a regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil para Vygotsky.

"O autor também detecta no jogo outro elemento a que atribui grande importância o papel da imaginação que coloca em estreita relação com a atividade criadora." (Vygotsky, 1999). Ele afirma que os processos de criação são observáveis principalmente nos jogos da criança, porque no jogo ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Todos conhecemos o grande papel que nos jogos a criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutaram aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (VYGOTSKY, 1999, p.12).

Apesar de divergirem em alguns pontos de suas pesquisas cientificas, Piaget e Vygotsky são construtivistas em suas concepções do desenvolvimento intelectual e ambos destacam em suas obras a importância do brincar neste desenvolvimento, para eles a inteligência é construída a partir da interação do homem com o meio.

Partindo dessa concepção, os jogos e brincadeiras podem ser uma excelente estratégia, pois através deles, os alunos entrarão em contato com material concreto e atividades práticas que vão facilitar o seu aprendizado, além disso, proporcionará ao aluno pensar, transformar, resolver problemas, superar desafios e interagir com colegas e professores. O brincar é natural da criança e através dele a criança descobre um mundo novo.

A Educação infantil corresponde à educação ministrada desde o nascimento até os 6 anos, aproximadamente. Considerada indispensável, ela oferece os fundamentos do desenvolvimento da criança num aspecto físico, psíquico, cognitivo e social (FREIRE, 2006, p.18).

Entre outras maneiras de envolver os alunos em atividades da Educação Infantil, está o Lúdico, que é também uma das mais eficazes. O brincar está ligado intimamente à criança e seu desenvolvimento motor que quando estimulado de forma ampla, possibilita a relação da criança com o mundo externo, sendo importante não só na formação da personalidade e socialização, mas também na capacidade de desenvolver conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, conhecer seus limites e construir seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É em especial, durante a infância, que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Assim, os jogos e as brincadeiras fornecem à criança a possibilidade de ser um sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento, alcançando progressivos graus de autonomia frente às estimulações do seu ambiente.

Atualmente as brincadeiras que favorecem o desenvolvimento das crianças estão mais escassas na vida dos alunos, assim como no ambiente escolar por razões diversas e, considerando esses fatores, se faz necessário o resgate da ludicidade no ambiente escolar.

Os professores devem ser dinâmicos e enxergar os jogos e brincadeiras como mediadores da aprendizagem, eles devem ser capacitados para enfrentar e vencer uma realidade que muitas vezes não lhes dão estrutura para desenvolver este tipo de atividade em sala de aula e só assim eles irão construir uma nova maneira de ensinar.

O jogo e a diversão trazem papel necessário na formação da criança. É através disso que as crianças estabelecem diálogos, constroem regras de intimidade formal e de participação de jogos e brincadeiras, estabelecendo diálogos.

Constatou-se que estudar e indagar sobre esta questão, é fundamental para mostrar que as atividades lúdicas são opção metodológicas que contribuem na aprendizagem dos educandos, uma vez que de acordo com frisado na demanda teórica e nos resultados, por meio do lúdico as crianças inventam, aprendem e descobrem com facilidade.

REFERÊNCIAS

BUENO, Elizangela. Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. Londrina – PR, 2010.

CAMPOS, D. M. S. Psicologia da Aprendizagem. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

DALLABONA, S.R,. MENDES, S.M.S. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v.1, n. 4, p.107-112, mar./2004.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. O Brincar na Educação Infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – Um olhar psicopedagógico. Disponível em: < https://goo.gl/7mwvpV > Acesso em: 03 OUT 2021.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LE BOULCH, J. A. Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar. Tradução: WOLF, Jeni. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARCELINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MARCELINO, Nelson Carvalho. Lazer e Educação. 2ª edição – Campinas/SP: Papirus, 1990.

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT D. O. A criança e o seu mundo. 6ª edição, editora JC, Rio de Janeiro 1982

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE

ANDRÉA ALBUQUERQUE PELLEGATTI

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a importância da contação de histórias para estímulo e desenvolvimento da criança. Estabelecer o contato da criança com o mundo literário é extremamente importante para a aquisição da leitura e da escrita. Na educação infantil, muitas atividades lúdicas podem ser desenvolvidas pelo docente para o desenvolvimento das capacidades de interpretação, reflexão, memorização, apropriação da linguagem escrita e falada, portanto, adotar métodos pedagógicos voltados para a apreciação da literatura no contexto infantil, por meio da arte de contar de histórias, tem como propósito estimular o desenvolvimento das habilidades e competências indispensáveis para o processo de maturação intelectual, cognitiva e social da criança.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

No contexto infantil, o processo de aquisição da leitura e escrita se dá gradativamente através do convívio social e do estimulo vivenciado em diferentes situações.

A criança, antes de aprender a ler ou escrever consegue se expressar e interagir com o mundo por meio dos gestos, desenhos e brincadeiras, as crianças vivenciam situações em que os textos escritos se constituem em espaços de interação, elas procuram, primeiramente, entender que aquelas marcas gráficas produzem significado.

É durante o ato de brincar que a criança experimenta e aprende novas formas

e condutas e isso não poderia ser diferente durante o contato com a leitura e escrita, pois é do seu cotitidiano, brincar de escrever ou ler histórias antes mesmo de conseguir decodificar algum simbolo alfabético.

Deste modo é imprescindivel adotar a cultura de estímulos, dos quais a criança tenha contato com a leitura e escrita antes mesmo do processo de alfabetização. Neste contexto é válido ressaltar a importância da contação de histórias no convívio familiar e escolar, pois através da escuta e da visão, a criança desenvolve maneiras de interpretação dos textos ou imagens, cria possibilidades de interação com o faz-de-conta e de maneira prazerosa desenvolvem importantes habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Sendo assim, sabendo da importância da contação de histórias, cabe ao docente, utilizar recursos lúdicos adequados ao contexto, para o processo de de ensino-aprendizagem e consequente desenvolvimento infantil.

A LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A contação de histórias sempre esteve presente na sociedade, mas quando comparada a literatura voltada ao público infantil com as demais abordagens literárias é possível observar que sua concepção é relativamente nova, ocorrendo entre os séculos XVII e XVIII, porém no Brasil de forma expressiva durante o século XX quando Monteiro Lobato, um importante editor e autor de livros deu ênfase para o seguimento literário infantil.

Na década de 1940, no Brasil, os livros infantis ganharam uma nova roupagem, ou seja, uma nova perspectiva e sua formatação apresentava-se em forma de quadrinhos, as histórias de super herois, aventuras e séries ganharam o gosto do publico infantil.

Seguindo a cronologia dos acontecimentos, a partir década de 1960 foi um grande marco para a literatura infantil no Brasil e desde então o mercado literário tem crescido e ganhado novos autores, editores, ilustradores e leitores. Em 1979 surgiu a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil.

De acordo com o autor Oliveira (2015):

[...] Nesse processo de formação e acumulo de conhecimento sobre a literatura infantil e seu ensino, nos ultimos 30 anos iniciou-se a disseminação, no Brasil, de uma compreensão a respeito desse fenomeno literario, baseada na ideia de sua "literariedade", em contraposição a uma produção de sobre literatura infantil denominada, a partir de então, "didatista", "pedagonizante"e com fins "utilitários" [...]. (OLIVEIRA, p.14, 2015)

Se tratando dos clássicos marcados no contexto literário, alguns livros se consagraram com fontes históricas dos contos de fadas cabendo citar alguns escritores do século XVII como Perrault, Grimm ou Anderson ou La Fontaine, muitas de suas histórias perduram ao longo do tempo e até hoje são apreciadas pelo público infanto-juvenil. Desde então o campo da literatura infanto-juvenil vem se desenvolvendo e sendo utilizada como ferramenta pedagógica dentro do contexto escolar.

A prática da leitura e os estímulos exercidos pela contação de histórias, exercem papeis fundamentais para a formação do indivíduo, pois através da leitura que se forma cidadãos ativos, críticos e mais conscientes. Por isso, estimular o hábito da leitura

ainda na fase infantil é essencial para que a criança possa adquirir o hábito da leitura e com isso interagir e compreender o mundo.

A falta da prática pela leitura pode causar um efeito devastador para a sociedade, é durante a leitura que ocorrem ganhos de conhecimentos e enriquecimentos das nossas mentes, através da leitura o ser humano é capaz de conhecer novos mundos e adquirir conhecimento, além do processo de criação da imaginação e formação de ideias.

Se sabe que a leitura é capaz de transformar o indivíduo, promover a fantasia e imaginação criativa. Os livros nos dão a chance de viver e aprender, imaginar e construir imagens, bem como a compreensão do novo e de outras culturas.

Para o ensino na educação infantil, o perfil da nova sociedade requer um novo e mais avançado método de alfabetização que ocorra através da compreensão e interpretação das palavras, portanto, vivemos hoje numa realidade que necessita resgatar o hábito da leitura significativa, diferente de antigamente que se produzia dentro da sala de aula um trabalho voltado para a compreensão dos símbolos alfabéticos para depois se construir a palavra.

Com essa metodologia de ensino atualizada, cabe ao professor, antes do desenvolvimento e planejamento das atividades, sondar os alunos para se verificar como se deve trabalhar o processo de alfabetização. Sabemos da importância da leitura para o público infantil, durante o conto das estórias infantis a criança, desde cedo, desenvolve diferentes habilidades, dentre elas a linguagem, ampliação do seu vocabulário e incentivo a imaginação criativa e forma de compreensão do mundo que os cerca.

A leitura deve ser introduzida de forma natural no dia a dia das crianças, não deve ser algo imposto. Para isso, leve em consideração o tempo de atenção que a criança dedica à leitura e respeite este limite.

Observe quais assuntos chamam mais a atenção, permita que a criança leia com você ou para você, faça perguntas sobre o enredo e estimule conversas em torno da história lida. Devemos fazer do momento de leitura um momento prazeroso para os pequenos.

A leitura estar além da decodificação das palavras. Decodificar os sinais gráficos não significa dizer que a pessoa sabe ler. Aleitura eficiente depende da interpretação do que você leu.

E isso só é possível à medida que o leitor consegue interpretar de forma prazerosa e significativa essa leitura fazendo assim uma relação com a sua realidade.

A leitura é a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impresso.

Nota-se que é através da leitura que o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, compreender os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar na vida o sabor do conhecimento do mundo do qual pertence. Como consequência disso pode então vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem.

O que se observa é que muitos veem na leitura somente a obrigatoriedade de cumprir alguma atividade em sala de aula. Refletindo sobre a situação exposta urge a necessidade de se trabalhar a leitura como uma das principais etapas do processo educativo.

Não esquecendo que a mesma é um dos meios mais eficazes para o desenvolvimento da linguagem. Portanto, a proposta desse trabalho responde a uma urgência de mobilização para a importância da leitura no ensino fundamental possibilitando aos alunos alcançar níveis melhores de proficiência na leitura e interpretação de texto.

Considerando o que foi apresentado na introdução deste trabalho, a escolha desse tema se justifica pela necessidade de se buscar metodologias de leitura que atendam a aos anseios da escola na formação de leitores direcionando o seu trabalho para a prática, cujo objetivo não seja apenas o ensino de leitura em si.

No contexto atual vivemos rodeados de meios tecnológicos como televisão, internet, celular e outros mais que tiram dos nossos alunos o hábito de ler, pois ficam mais tempo em frente à televisão ou até mesmo a própria internet vem tirando o tempo que o aluno dispõe de estar lendo um bom livro.

Enfim, aprendemos a ler lendo ou vivendo. Isso remete a

uma visão de que aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal e temos que dar valor para irmos além dele, pois quando começamos a organizar nossos conhecimentos situandorelações entre as experiências estamos de certa forma lendo dando a impressão de o mundo estar ao nosso alcance. Isso é o lado prazeroso da leitura.

Com o intuito de valorização e estimulo da prática da leitura infantil, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, reformulada em 1971, enfatiza a importância do livro como mediador de cultura e estimulo à criatividade, revogada pela Lei nº 9.394, em 1996, que estabeleceu novas diretrizes para o contexto educacional brasileiro.

Tendo essa reafirmação o estimulo voltado para acriação de oficinas literárias, bibliotécas, oficinas artisticas, laboratórios de criativadade, contanto com o publico infantil

tornandos cidadãos conscientes e críticos.

Atualmente, a Literatura Infantil Brasileira não possui um ideal absoluto, e sim corresponde a necessidade do tipo de leitor a que ela se destina. Por intermédio dessa análise história da Literatura Infantil, podemos compreender melhor seu contexto social e histórico em que se configurou a Literatura Infantil no contexto escolar da escola brasileira, reconhecendo-a, pois, como uma importante aliada à aprendizagem da criança.

Muito se debate sobre qual o verdadeiro papel da Literatura Infantil para a aprendizagem da criança, e como sua leitura deve ser estimulada na escola para efetivar uma educação de qualidade. Para que o hábito da leitura se torne realmente eficiente é necessário acreditar na cultura da literatura e estruturar o espaço educacional lúdico voltado para á área do conhecimento por meio dos livros.

Quando a criança está em contato com o mundo da leitura e suas fantasias várias habilidades ganham evolução:

Habiidade de prestar atençao: Quando a criança está diante de um livro ou de uma história, a habilidade de prestar atenção está presente a todo momento e essa capacidade, ao longo da sua vida, é de extrema importância, pois exerce grande influencia para a absorção do conhecimento e aprendizado;

Habilidade de resolver problemas: Quando o ser humano é capaz de resolver problemas logo ocorrem conexões neurais que permitem ao individuo raciocinar;

Habilidade de memorizar informações: Durante a leitura uma vasta gama de informações são adquiridas e com isso o processo de memorização ocorre de modo natural;

Habilidade da linguagem: Durante a leitura ocorre o estimulo voltado para a linguagem e aumento do nosso vocabulario.

Por todas eseas e outros beneficios, o estimulo a leitura deve ser visto como importante meio de comunicação entre a criança e o mundo infantil, portanto a escola exerce papel fundamental para promover este contato.

Trabalhar com a literatura infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir a literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competencia de ver o mundo e o dialogar com a sociedade. (GREGORIN FILHO, p. 77, 2009)

Neste intuito, o docente, em seu cotidiano, deve ter um planejamento que privilegie em suas atividades pedagógicas o contato com a Literatura Infantil, despertando em seus educandos criatividade, prazer e aprendizagem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESTÍMULO DA LEITURA E ESCRITA

Para a construção da escrita o professor deve levar em consideração e como ponto de partida, a aprendizagem sobre a escrita que os aprendizes percebem no ambiente letrado em que vivem, ou o que já trazem. Lembrando que a maioria das crianças de escola públicas são sócio-economicamente desfavorecidas, tendo pouca interação com a escrita.

"... É recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema da alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos).

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre método utilizado e o estado de maturidade ou de prontidão da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento que envolve esta aprendizagem.

As discussões sobre a prática alfabetizadora tem se centrado na polemica sobre os métodos utilizados: analíticos versus métodos sintéticos; fonéticos versus global, etc. Nenhuma destas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções, as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita.

Em uma abordagem psicopedagógica percebe-se em algumas escolas a prática de utilizar diferentes métodos de ensino que podem dificultar a compreensão da leitura e da escrita na criança, como por exemplo métodos fonéticos que o ensino das letras começam pelas vogais impondo uma ordem repetindo a mesma letra várias vezes, que para o professor isso é ler e escrever.

Neste mesmo contexto o uso exclusivo de letra manuscrita para apresentar as letras, cobrando da criança uma análise fonética fina, separando cada som de sua sílaba, é muito difícil às crianças entender o que se pede além de aumentar as dificuldades grafomotoras..." elas entendem o som "mi" e "ti" como sons distintos e isolar a vogal " i " desse som exige-lhes um esforço de abstração considerável". (CURTO, 2000, p. 65)

Essas dificuldades ocorrem geralmente nessas atividades tradicionais, devido a criança não ter a oportunidade de expor seus pensamentos, sendo raramente convidada a escrever uma palavra da qual não tivesse visto previamente, podendo lembrar da forma correta de escrever a palavra sem estar cons-

tituída em seu pensamento.

Sendo assim, dá-se mais importância a sua percepção visual, em habilidades motoras na reprodução das letras, reduzindo a dificuldade da linguagem a um problema psicomotor, sem levar em consideração o aspecto cognitivo.

Quando na verdade, haja vista que no decorrer da construção da leitura e da escrita para que ocorra de maneira efetiva, a criança precisa estar em pleno desenvolvimento, tanto cognitivo como psicomotor, que são relevantes para sua alfabetização, prevenindo dificuldades de aprendizagem.

A relação com o livro antes de aprender a ler auxilia a criança a torna-lo significativo como um objeto que proporciona satisfação. Isto ocorre porque, ao tocar, manusear, olhar, alisar o livro e brincar com suas folhas e gravuras, a criança sente um prazer similar ao proporcionado por um brinquedo. (FERNANDES, 2003, p.18)

Isso requer uma postura diferenciada do professor, deixar de ter o livro didático ou a cartilha como único recurso de ensino, para buscar aquilo que faz parte do cotidiano da criança, uma realidade da qual ela está inserida, além de olhar à criança em sua totalidade para compreender como aquela aprendizagem ocorre na criança, para que o professor apropriando-se de fundamentos teóricos passe a mudar sua prática.

Mudar de forma significativa e prazerosa tornando a construção do conhecimento um desafio, cheio de grandes acertos e erros construtivos que reincidirão num produto final muito importante ao processo de alfabetização.

O olhar psicopedagógico tem esse objetivo de lutar por uma aprendizagem significativa tentando compreender os problemas e as dificuldades do aluno em seu processo de aprendizagem, que estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo.

Segundo Eloísa Q. Fagali e Zélia Del Rio do Vale (1999), a Psicopedagogia Institucional seguem para duas vertentes a psicopedagogia terapêutica e a psicopedagogia preventiva, a primeira diz respeito:

"... a uma psicopedagogia curativa voltada para grupos de alunos que apresentam dificuldades,.... o seu objetivo é reintegrar a readaptar o aluno à situação de sala de aula possibilitando o respeito às suas necessidades e ritmos". A segunda ".... refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores, cujo objetivo é trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento". (FAGALI; DO VALE, 1999, p. 10)

Essa metodologia de trabalho visa integrar o universo do aluno como os conceitos, informações desenvolvidas nas diferentes áreas de conhecimento, dentro de um contexto participativo que enfatize a construção do conhecimento.

Durante a aprendizagem o aluno passa pela construção de pensamento, problematizando o conhecimento, gerando hipóteses, interpretações, buscando novas sínteses através do conflito, sem deixar que o conhecimento seja adquirido de forma passiva ou imposta, como uma simples reprodução.

Mas a educação e os educadores passaram por grandes mudanças no decorrer dos tempos, várias linhas pedagógicas surgiram para que a escola crescesse e, assim, mudasse sua perspectiva de educação e de aluno, a criança conquistou seu real valor e, hoje, por ela e para ela são feitas as aulas. Hoje, professores são unânimes em afirmar que o fato de ouvir histórias na idade pré-escolar é muito importante para o desenvolvimento da criança, iniciando-a como um aprendiz de leitor, porque, pelo simples fato de escutar uma história, a criança desenvolve um esquema de texto narrativo, percebendo que em todas elas há início, meio e fim, e se envolvem de tal maneira que, ao contá-las, têm a certeza de que realmente aconteceram, mesmo que seja de faz-de-conta, desenvolvendo sua memória e sua imaginação. (CONDEMARIN, 1989, p. 19)

Segundo CASTORINA E BAQUERO (2001), hoje, quando se fala em criança, pode-se perceber que a literatura infantil é indispensável tanto na escola, como em outros meios institucionais que trabalham para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. Mas, pode-se salientar também, que a literatura infantil não fez parte das vivências e aprendizagens das crianças de alguns séculos anteriores.

Somente na Idade Moderna é que empregou-se à infância uma concepção diferenciada da fase adulta, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica.

Ainda para CASTORINA E BAQUERO (2001, p. 13), "Literatura e escola caminham em direção à formação da criança, mas devemos atentar para não confundir a literatura formativa daquela de cunho pedagógico.

Pode-se salientar que é de fundamental importância a formação de leitores. Mas sabemos que não é tão simples assim, devido aos problemas sociais. Isso só será possível quando a leitura fizer parte do ambiente cultural do povo, quando existirem livros com os anseios e gostos das diversas faixas etárias de uma população. Sabe-se que a leitura é um processo de contínuo aprendizado".

Alguém acostumado a ler busca res-

postas para suas dúvidas e atualiza-se sempre que necessário. E hoje vivemos numa época, que valoriza-se o conhecimento e o talento técnico, em detrimento ao raciocínio.

E a leitura ajuda a formar seres pensantes, preparados para a vida. Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo. (CONDEMARIM, 1989, p. 57-58)"

Partindo da consideração de que as crianças das series iniciais tem que estar nas próximas etapas seguintes sabendo ler e escrever sob orientação, que teve como tema Alfabetização e Letramento: Especificidade pedagógica no processo da leitura e da escrita dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tendo como objetivo esclarecer como se dá o processo de alfabetização dentro da sala de aula, como visão de que a alfabetização e letramento durante o processo escolar em que elas desenvolvem ao longo de sua educação.

Não traz para o leitor nem um novo método, nem novos métodos, nem novos testes, nada que se pareça com uma solução pronta, o que estou querendo passar são ideias das quais tornar-se possível o que já era necessário: repensar a prática escolar da alfabetização.

Investigação sobre questões da alfabetização e letramento tem girado em torno uma pergunta: "Como se deve ensinar a ler e escrever?"

A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava entre quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos.

Neste momento o círculo parece ter se fechado e tudo indica que as contradições alcançaram um nível realmente desestabilizador. Não foi certamente obra do caso que um avanço tão significativo na compreensão do processo de alfabetização e letramento tenha acontecido na América Latina onde o fracasso escolar já ultrapassou os limites de um problema educacional.

Contudo, "acreditar que alfabetização seja possível e viável como trabalho e coautoria na história, não leva, efetivamente, a sua realização".

É preciso a prática para conhecer e conceber formas de alfabetização condizente com o momento em que vivemos operar transformações, em que são apresentados pontos conclusivos destacados, seguidos da estimulação à continuidade dos estudos e das reflexões sobre os conceitos de alfabetização e de letramento na concepção dos professores alfabetizadores.

Apresenta como tema Alfabetização e Letramento: Especificidade pedagógica no processo da leitura e da escrita. Tendo como objetivo analisar como um educador deve proceder na alfabetização e no letramento de uma criança e como diferenciá-las na aprendizagem do aluno.

Diante disso algum teórico pode descrever sobre a diferenciação da alfabetização e do letramento. Letramento é definido por Soares: "É o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". (SOARES, 2009, p.18)

No relato feito por Paulo Freire (1989) em seu livro "A importância do ato de ler" diz que para ter uma boa aprendizagem basta estar envolvida na prática da leitura, pois são os bons leitores na infância, sendo assim na alfabetização de adultos devese ler e escrever, aumentando seu conhecimento ou de mesmo interpretar o que não conhecem da nossa realidade.

Na concepção dos autores citados acima em suas citações podemos relatar que a alfabetização e o letramento são muito importantes para o desenvolvimento intelectual da criança na sua iniciação escolar, pois através da leitura e escrita, sendo que o ser humano é sempre capaz de aprender muito mais daquilo que lhe é ensinado, sendo também quase ninguém é educado para viver a época que o vive professor então tem uma tarefa que vai adiante de fornecer informações, mais caminha no sentido de auxiliar o aluno na organização de suas informações de modo que estas façam sentido para sua vida.

A tarefa do professor é transformar ensino em conhecimento voltando- se á construção de um novo futuro, pois o trabalho educacional hoje que exige que o professor desenvolva a capacidade de trabalhar com condições altamente mutáveis, de modo que sua tarefa tenha conhecimento cada vez mais abrangente, para lidar com novas situações, formar cidadãos e lidar com o novo sendo assim pode-se citar no livro alfabetização e letramento perspectivas linguísticas de Roxane Rojo: "Uma pessoa vive em sociedade sendo ela criança ou adulto, pois logo irá perceber que a escrita é uma realidade do mundo em que vive". (ROJO, 2005, p.63).

Para sermos um bom alfabetizador precisamos primeiro ser letrados, entender as palavras para poder transmiti-la para a criança, pois muitas crianças estão apenas sendo alfabetizadas e não letradas e alfabetizadas, isso é muito preocupante pois irá prejudicar o futuro dela, nós educadores bem sabemos que leitura e escrita é o princípio de uma boa educação, é claro que tem crianças iletrada, analfabetas e somente alfabetizadas. Além disso, o professor precisa ter uma

base teórica para ter uma visão do que significa alfabetizar.

As crianças são os donos do seu próprio mundo, mundo este, povoado de imaginação, fantasias e sonhos. Mas nós adultos, dividimos com eles um mundo de realidades e verdades que nem sempre eles entendem.

Os adultos muitas vezes tratam seus filhos como iguais, criando crianças em miniadultos, fazendo que seus filhos tenham uma vida cheia de compromissos e afazeres. Conversando com eles, como se estivessem conversando com alguém da mesma idade e não lidando com crianças das quais suas únicas preocupações deveriam ser o brincar, a imaginação e o seu mundo cheio de fantasias.

É importante para o crescimento de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias, ouvir histórias é o início da aprendizagem para se tornar um bom leitor e um bom ouvinte. Ser um leitor é seguir por um caminho cheio de infinitas descobertas e compreensão do mundo.

O primeiro contato que as crianças têm com a leitura são oralmente através dos pais, avós, professores que contam histórias de contos de fadas, histórias inventadas, poemas contados no dia a dia, no aconchego de suas camas, na preparação da hora do soninho.

Ler histórias para crianças, 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. (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

As escolas devem proporcionar para as crianças estes momentos de leitura, oferecendo materiais em boas condições, práticas de leituras para formar bons leitores. Não iremos formar bons leitores obrigando as crianças a lerem em sala de aula, solicitando leituras de atividades ou apenas com o uso do livro didático é importante oferecer para as crianças diferentes textos, gêneros textuais, livros. Podemos ensinar as crianças a lerem em sala de aula, mas é preciso muito mais que isso, para que a criança se forme em um leitor competente, se forme em um bom leitor.

Freitas (2012, p. 239) fala em seu artigo que “a leitura como prática social é sempre um meio e nunca um fim”, ler é uma necessidade de cada pessoa e despertar a curiosidade e vontade de ler exige por condições que sejam favoráveis para as práticas, tanto de leitura quanto de escrita.

Neste sentido, abordar uma metodologia de ensino pautada nos recursos pedagógicos para estímulo da leitura e escrita, favorece o processo de ensino e aprendizagem. Um ambiente rico em estímulos contribui para a construção de novos hábitos e do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a importância da contação de histórias como recurso pedagógico para estímulo da leitura e desenvolvimento das habilidades humanas.

A criança, quando exposta ao mundo da literatura infantil, insconcientemente absorve conhecimento e desenvolve novas habilidades inerentes ao processo de amadurecimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Além do bemestar, do prazer e da construção do faz-de-conta, a contação de história promove a manifestação de diversas formas de expressão, estimula o racíocinio, autonomia e criatividade, pois através dos textos lidos, os alunos criam e recriam cenários imaginários que favorecem a construção dos valores sociais.

Para o docente, a contação de história deve ser composta por um conjunto de ações planejadas para estimular o processo de ensino e aprendizagem, além do bemestar produzido durante a atividade lúdica, essa ferramenta auxilia no processo de ensino e amprendizagem da leitura e da escrita, portanto, deve ser praticada sob a perspectiva transdisciplinar, de produzir oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos. Sendo assim, a contação de história, é responsável por produzir importantes estímulos no campo do saber.

THE IMPORTANCE OF STORYTELLING FOR CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of storytelling for stimulating and developing the child. Establishing the child's contact with the literary world is extremely important for the acquisition of reading and writing. In early childhood education, many playful activities can be developed by teachers to develop the capacities of interpretation, reflection, memorization, appropriation of written and spoken language, therefore, adoptpedagogical methods aimed at the appreciation of literature in the child context, through the art of storytelling, with the purpose of stimulating the development of skills and competencies indispensable for the pro-

cess of intellectual maturation, cognitive and social impact of the child.

Keywords: Storytelling; Early Childhood Education.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo:

Scipione, 1997.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso: 03 dez 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 03 dez 2021.

CASTORINA, J. A.; BAQUERO, R. J. Dialética e psicologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CONDEMARÍN, Mabel. Dislexia: manual de leitura corretiva. 3ª ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. CURTO, Luis M. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio. Psicopedagogia Institucional Aplicada a Aprendizagem Escolar Dinâmica e Construção na Sala de Aula. São Paulo: Vozes, 1999.

FERNANDES, E. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.

São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREITAS, Andreza Gonçalves. A importância da literatura infantil no processo de letramento e alfabetização. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13 p.

233-251 jul./dez. 2012 Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/715/601. Acesso em: 03 dez 2021.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

ROJO, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. História do Ensino da Literatura Infantil na Formação de Professores no Estado de São Paulo (1947-2003). São Paulo:

Cultura Academica, 2005.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2009.

A TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM

ANDRÉIA TEIXEIRA DE SOUZA CLEMENTE

Resumo:

Atualmente, a tecnologia deixou de ser um recurso exclusivo para alguns e passou a ser um recurso "necessário" disponível para muitos. No ambiente escolar, marcou seu ritmo acelerado, desde o uso da calculadora científica até um tablet ou livros digitais. Com a tecnologia, a metodologia de ensino mudou, visto que é necessário adaptar o conteúdo acadêmico de acordo com o progresso tecnológico, utilizando-o como um dos principais materiais estabelecidos no currículo acadêmico. Este artigo tem como objetivo mostrar como a tecnologia é utilizada na educação dos alunos em todas as etapas escolares. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Tecnologia. Aprendizagem. Aluno. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Ao falar sobre novas formas de aprender, é preciso analisar as mudanças e inovações em termos dos processos cognitivos do indivíduo ou novos procedimentos, metodologias e modelos para promover a aprendizagem, aproveitando vários recursos e estratégias ao nosso alcance, especialmente a introdução de redes que na educação surgiram para expandir e acelerar o gerenciamento e o intercâmbio de informações e comunicações, especialmente os da educação.

A educação com a utilização da tecnologia vem se consolidando mais do que nunca, tanto para crianças, como para jovens e adultos, com o uso de mídia computacional e telecomunicações como modelos virtuais de educação, que mantêm fatores em comum como: não presença física, tempo, espaço e modelo educacional. Essa metodologia vem aumentando a cada dia, principalmente devido a situação da pandemia que o mundo enfrenta, o COVID-19.

Portanto, esse artigo traz como objetivo mostrar como funciona a aprendizagem por meio das tecnologias e quais os comportamentos que alunos e professores devem desenvolver para ter sucesso com essa nova era de ensino aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Um elemento importante da tecnologia no âmbito educacional é a prática pedagógica que tende a gerar espaços para produzir conhecimento através de vários métodos; ou seja, é a prática pedagógica o elemento decisivo fazer novos modelos e o uso de novas tecnologias propostas inovadoras para aprendizagem, inovações educacionais e tecnologia. Assim, o desafio da educação atualmente, parece ser o caminho para ter um espaço educacional apoiado em tecnologia, favorecendo a reprodução ou aquisição de conhecimento, e trazendo novas possibilidades de composições e criações com base nas condições atuais de conhecimento.

Neto (1998 p. 24), relata que “os ambientes virtuais de aprendizado são uma nova maneira de tecnologia educacional a oferecer uma série complexa de oportunidades e tarefas às instituições educacionais de todo mundo”. Esse ambiente é definido como um programa de computador interativo de natureza pedagógica com capacidade de comunicação integrada, portanto, uma inovação relativamente recente, frutos da convergência de tecnologia da informação e telecomunicações que tem sido intensificado nos últimos dez anos.

Ambientes de aprendizagem são planejados para criar condições pedagógicas e contextual, onde o conhecimento e suas relações com os indivíduos onde o principal fator é formar uma "sociedade do conhecimento". Como inovações para aprender nesse planejamento, seus componentes devem ser abordados: orientadores, tutores ou monitores, estudantes, conteúdo e seu tratamento ou metodologia didática e meios tecnológicos. (NETO, 1998 p. 25).

Segundo Roitman (2000, p.39), atualmente, existem diferentes maneiras de conceber um ambiente de aprendizagem em educação formal, que inclui não apenas os espaços físicos e a mídia, mas também a elementos básicos do design instrucional. O autor relata que existem pelo menos cinco componentes principais que eles compõem: o espaço, o aluno, o orientador, o conteúdo educacional e a mídia. Claro que não são exclusivos para ambientes de aprendizagem em modelos não presenciais, qualquer proposta pedagógica baseia-se nesses elementos. Portanto, o planejamento da estratégia a didática é a que permite uma certa dinâmica de relacionamento entre os componentes educacionais.

Conforme afirma Silva (1997, p. 12), considera-se tecnologia a multimídia, televisão a cabo e satélite, CD-ROM e hipertextos onde suas matérias-primas são informações. São consideradas tecnologias essenciais, computadores e programas de computador que permitem o acesso a redes, basicamente porque os avanços tecnológicos deram ao computador um papel de liderança como instrumento pedagógico, pois permite o acesso a grandes quantidades de informação. Pesquisas relacionadas a redes de comunicação

e e-mail estão crescendo. A ênfase existente no estudo da interatividade é particularmente impressionante (principalmente em ambientes educacionais), referindo-se a diferentes finalidades, pacotes e formatos de aprender. Nesse sentido, uma das classificações mais úteis que surgiram para os estudos por meio da tecnologia refere-se às possibilidades de interação ou "réplica" que eles apresentam. Fala-se sobre mídia "unidirecional" e "bidirecional" que significa diferenciar aqueles que operam sob um esquema técnico e comunicacional com base no fluxo de informações do remetente para o destinatário, mas não viceversa, e aqueles que permitem tal reversibilidade.

Coelho (2000, p. 20), afirma que “a interatividade permite o desenvolvimento de processos de comunicação e troca entre sujeitos quebrando barreiras temporais e espaciais, portanto, o meio está desempenhando um papel socializador”. Assim, nos sistemas educacionais, os computadores realizam principalmente três funções: a função tradicional de instrumento para que os alunos adquiram um nível mínimo conhecimentos de informática; apoiar e complementar o conteúdo curricular; e o meio de interação entre professores e alunos, entre os próprios alunos e entre os próprios professores.

A incorporação da mídia, portanto, força os usuários a terem uma alfabetização tecnológica, que é alcançada através do acesso a leituras e ideias relacionadas ao uso de tecnologia; adquirir uma ampla estrutura tecnológica que permite saber por que você está fazendo, o que ele faz e por que ele não faz outras coisas. É importante que o aluno e o professor se sintam confiante em sua capacidade de tecnologia apropriada. É necessário que se reflita sobre a própria experiência tecnológica, para não cair na cópia dos modelos implementação de terceiros.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO TECNOLÓGICA

As tecnologias da informação e comunicação já são uma parte insubstituível e fundamental do cotidiano das pessoas. Hoje eles estão presentes em praticamente tudo ao nosso redor, do nosso trabalho às nossas atividades diárias, e se tornou uma ferramenta que facilita e agiliza os processos empresariais, educacionais e sociais.

Segundo Coburn (1988, p. 17), as possibilidades que as tecnologias oferecem são infinitas. Entre seus impactos positivos estão a melhoria dos processos educacionais e a facilitação das atividades recreativas dos alunos, conseguindo apoiar os processos de aprendizagem.

Muitos adultos não crescem com essa tecnologia e, às vezes, sentem dificuldades em usá-la de maneira eficaz, responsável e consciente. Nesse sentido, a educação desempenha um papel importante no bom uso dos crescentes avanços tecnológicos e, portanto, na importância de nossos filhos crescerem educados com bases firmes e responsáveis em relação ao uso da tecnologia.

Para Coburn (1988) a alfabetização tecnológica não pode ignorar aspectos como linguagem, aprendizagem, conhecimento e cultura. Nesse sentido, não será mais suficiente para os alunos lerem de maneira significativa para interpretar e apropriar-se de conhecimentos, eles terão que chegar com habilidades que lhes permitam outras formas de se relacionar com novas tecnologias em suas empatias cognitivas e expressivas com novas maneiras de perceber o espaço e tempo. Ter equipamentos e aplicações não é uma garantia de uso, nem que o uso feito seja ideal ou mais adequado. Representa um trabalho extra para o professor no planejamento e gerenciamento do ensino.

Segundo Demo (2007, p.11), deve-se começar entendendo que a tecnologia transforma nossa relação com espaço e lugar; a tecnologia nos permite re-localizar o aprendizado em conexão com o mundo. Essa dispersão de poderes é o que os especialistas apontam como um potencial que essa tecnologia traz para o campo educacional, uma vez que educadores e estudantes poderão gerar seus próprios estilos, modos ou modos de aprender.

Segundo sua análise, a educação pode se beneficiar da tecnologia nos seguintes aspectos:

Colaboração. Eles podem incentivar os alunos a se expressarem e interagirem com outros colegas de classe de cursos presenciais ou virtuais, permitindo que aprendam de maneira interativa e sem depender de estar em um determinado local. Para um trabalho acadêmico, não é mais necessário que um grupo de estudantes se encontre pessoalmente para fazê-lo.

Otimização de tempo. Professores e alunos podem reduzir o tempo em que realizam suas atividades, pois podem ser mais eficientes. Para os acadêmicos, eles podem gastar mais tempo em seu próprio treinamento. Flexibilidade e adaptabilidade na aprendizagem. Os alunos mais favorecidos podem ter conteúdo adicional à sua disposição, e aqueles que precisam de reforço podem usar materiais de apoio.

Maior comunicação com os alunos. As tecnologias promoveram a comunicação entre professores e alunos através de ambientes de assuntos virtuais.

Redução de custos. O uso de novas tecnologias na educação permite a redução de custos, pois o material físico não é necessário e tudo pode ser feito por meio de um programa ou aplicativo.

Imediação. Alunos e professores podem pesquisar e fornecer informações de qualidade com rapidez e eficiência em tempo real.

Exploração. As novas tecnologias permitem que os alunos satisfaçam seu interesse pelo conhecimento em áreas desconhecidas, fornecendo novos conhecimentos. (DEMO,2007, p. 13).

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA TECNOLOGIA

O acesso às redes de informação no ambiente escolar é promissor, no entanto, não se deve deixar de lado a preocupação com o tipo de informação que circula nelas ao refletir sobre as Novas Tecnologias. Com a Internet, uma biblioteca mundial "virtual" surgiu, interconectada e dispersa geograficamente, cujos documentos podem ser consultados por qualquer pessoa com um computador, um mecanismo de comunicação (modem) e um telefone. Além disso, diferentes usuários podem colaborar remotamente na criação de documentos.

No entanto, sem ferramentas de navegação eficazes (mapas e bússolas, se preferir), professores e alunos poderiam passar a vida "navegando" na Internet procurando essas informações. Embora seja importante saber como pesquisar e localizar bancos de informações que enriquecem e apoiam os processos de aprendizagem, é necessário repensar as maneiras pelas quais os alunos podem adquirir conhecimentos e informações sem perder de vista o fato de que, em qualquer situação didática, o centro deve ser o aluno.

Segundo Tajra (1998, p. 72) o papel do professor deve ser o de um facilitador que presta assistência quando o aluno busca conhecimento. Trata-se então de novos esquemas em que as tecnologias da informação e comunicação, com o apoio das telecomunicações, constituem um instrumento básico do trabalho intelectual diário.

A ferramenta utilizada é apenas um meio de despertar interesse, mantendo motivação e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. É por isso que não se deve ver o computador como um novo objeto mágico que permite melhorias significativas no ambiente e nas pessoas.

A falta de conexão ou coerência entre os fins e os meios de ensino devem ser extintas. “A interação cognitiva e emocional dos alunos com a mídia passou a ser conhecida como cognição situada. É importante deixar claro que a Internet informa, mas não se transforma”. (TAJRA, 1998 p. 73).

O professor deve buscar um espaço para a construção de amplas redes interdisciplinares, tecendo fragmentos de um todo, reunindo os dispersos, elaborando nessa busca sua mensagem original e única, que implica ler a realidade, interpretar o mundo e construir um sistema de códigos, moldando-se com o cérebro, mais do que com fibras ópticas a mensagem.(TAJRA,1998 p. 74).

2.4 A TECNOLOGIA E A APRENDIZAGEM

O conjunto de informações disponíveis na Internet desafia o aluno a construir uma sociedade do conhecimento. O dom da verdade desaparece; quem a recebe aparece, ou melhor, quem a constrói a partir da informação e em sua interação com os outros. Se a pesquisa for um processo interativo, rico e dialógico, essa pesquisa se tornará uma mensagem. Procurar a mensagem é muito mais do que recebê-la. É construir um sistema de códigos que use a linguagem para expressar a observação da realidade e compartilhá-la através das tecnologias de comunicação.

Straubhaar (2004 p. 39), relata que “por meio de novas tecnologias, e especialmente da Internet, o aluno tem acesso à informação, mas não ao conhecimento”. Para analisar efeitos cognitivos e promover efeitos desejáveis, é preciso considerar, além do potencial e das limitações de cada meio, a proposta educacional dentro imersa, as atividades de aprendizado propostas e o conteúdo a ser abordado. Segundo Coburn (1998 p. 07), “o aprendizado não é mais o mesmo quando suportado por novas tecnologias”. O desenho conceitual para introduzir essas tecnologias ao serviço da educação é principalmente uma tarefa pedagógicocomunicacional.

O computador é uma ferramenta rica, poderosa que está expandindo segundo recursos financeiros das escolas. Como qualquer ferramenta educacional, possui vantagens e desvantagem, é mais apropriado para algumas aplicações do que para outras, a adapta melhor a certos estilos de ensino que a outros, e não é resposta para todos os problemas educacionais, nem representa o fim do que é bom no sistema educacional

(COBURN, 1988 p.08)

É preciso projetar e avaliar a introdução de novas tecnologias, não apenas a partir de sua aplicação educacional, mas também de sua função comunicativa. É necessário observar o modelo de comunicação subjacente ao sistema educacional específico, incluindo educação a distância, educação para a mídia, educação informal. Em todos esses sistemas acontece o mesmo: a aprendizagem ocorre na medida em que o indivíduo se sente envolvido e, nesse sentido, é que o ambiente mediado pelas tecnologias causa processos de aprendizagem, não é tecnologia, mas uso didático, combinado com praticar com / na mídia. Para Demo (2007 p.15), “a mídia são meros veículos que fornecem instruções”. Os

atributos de um meio são suas capacidades, sempre presentes para serem usadas para influenciar a aprendizagem do aluno.

A visão de ensino e aprendizagem que geralmente é levada em consideração pela maioria dos professores e alunos é a que produz mídia de ensino baseada na ideia de que o meio ou o planejamento de ensino que eles desenvolveram, se usado no que eles pensaram, que consideram "o correto", conseguirá que todos adquiram um certo aprendizado. Segundo Farfus (2011 p. 35),

"Professores geralmente não levam em consideração as características intrínsecas do aluno, sua biografia de aprendizado, as expectativas e capacidades daqueles que irão interagir com um meio, produzindo processos com significado e qualidade muito diferentes, enfim, aprendizado e todo o conglomerado de elementos que podem facilitar ou inibir seu processo de aprendizagem".

O planejamento de propostas de inovação educacional apoiadas por essas novas tecnologias deve, portanto, considerar como o usuário se posiciona diante da ferramenta, quais atividades de aprendizagem ele executa, qual valor educacional eles têm, que papel estão desempenhando no processo de aquisição ou desenvolvimento de conhecimento. O conhecimento supõe uma relação de ação prática entre a mente e o mundo.

Para Sousa (2011, p. 25) "a aprendizagem supõe uma iniciação cognitiva simultânea a certas atividades de cooperação e prática múltipla e também é a ponte entre conhecimento e experiência". Quando a experiência é entendida, apropriada e torna-se uma forma especial de conhecimento que cria a capacidade de criar informações e orientar a experiência subsequente. Os computadores estão se tornando um instrumento que facilita o aprendizado, porque parece mais adaptado à educação do que as tecnologias anteriores, sendo o mesmo ou até mais fácil de usar, e também possui habilidades de comunicação.

O problema ou foco de atenção são os métodos e abordagens para seu melhor uso. Segundo Menezes (2010 p. 6) em geral, não há pesquisas rigorosas que mostrem claramente que os alunos assimilam um volume maior de conhecimento do que nos procedimentos pedagógicos usuais, além de aprender a usar novas tecnologias para diferentes propósitos, embora talvez esse último aprendizado esteja resultando cada vez mais útil na vida cotidiana fora da escola.

De acordo com essa função, os métodos ou abordagens pedagógicas preferidas foram definidos de diferentes maneiras, como "aprendizado por experiência", "aprendizado por pesquisa", "aprendizado por descoberta" e "aprendizado em aula aberta". Conceitos como aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e perguntas como: como as pessoas sabem, como se percebem, como usam e compartilham são mais proeminentes. (MENEZES 2010, p.7).

2.5 O ALUNO E A TECNOLOGIA

Para Grinspun (2009 p. 08), "o aluno precisa estar comprometido com o que está aprendendo para realizar as tarefas e alcançar os objetivos propostos". Assim, a base do estudo utilizando a tecnologia é um forte sistema motivacional que adere a vários componentes de apoio do estudo e da aprendizagem. A motivação é composta de elementos internos e externos que equilibram o estudo. "Os elementos externos ajudam a encontrar uma direção adequada na atividade específica, enquanto os elementos internos mantêm o controle do estudo". (GRINSPUN 2009 p. 08).

Se o aluno estiver imerso em um programa formal de educação, o sistema dirá a ele o que se espera dele, que papel ele terá que cumprir, quais são as regras do jogo que o programa estabelece, o que se espera dele como aluno em termos de estudo e em termos de cumprimento de determinados prazos para abordar um programa ou para realizar trabalhos, em termos de datas de avaliação, etc.(CATAPAN 2003, p.44).

Segundo Catapan (2003 p. 45), o mais importante é que o aluno esteja ciente de seu processo de aprendizado e, nessa medida, que saiba tomar suas próprias decisões, ou seja, o aluno deve conhecer seus próprios estilos e suas próprias maneiras de aprender. Ao entendê-las melhor, ele pode aprimorá-las. Todos aprendem de maneira diferente; nesse sentido, cada um é responsável por sua própria aprendizagem. Todos podem aprender o que deseja, porém, alguns precisam de mais tempo para procurar a aplicabilidade do seu conhecimento.

"O aluno precisa ter quatro interesses fundamentais para estudar: incentivo econômico, formação profissional, desejo de continuar o ensino superior e socializar. Ser propício ao diálogo em um nível de igualdade com professores e colegas, na busca de conhecimento tendo a capacidade de compartilhar experiências. Quanto às interações realizadas, elas estão relacionadas aos materiais que o sistema propõe, com bibliografia, com professores, com vários recursos didáticos". (CARNEIRO 2002, p. 64).

Carneiro (2002, p.65) ainda ressalta que em contrapartida, o aluno deve solicitar que o sistema informe o que lhe oferecerá, por que e como, incluindo todas essas perguntas e isso o ajudará a entender melhor qual é a proposta educacional.

Para Bordenave e Pereira (1995 p. 36),

o orientador ou professor deve ter um papel que o complemente e o apoie, que não o atrapalhe, devendo ficar claro que sua função é orientar e promover a interação, orientando o aluno sobre como se organizar com outros colegas e como trabalhar em conjunto . Os autores também comentam que o professor pode desenvolver e apoiar melhores ambientes de aprendizagem por meio do planejamento de conteúdo, gerando propostas tecnológicas, aconselhando quando seu apoio é necessário, propondo instrumentos de avaliação do aluno para fins de acreditação, entre outros. Em suma, deve ser um facilitador dos processos de aprendizagem, que apoia e contribui para essa formação do aluno que se apropria e assume a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem.

Do ponto de vista educacional, as tecnologias da informação e comunicação abriram grandes possibilidades para melhorar e expandir os processos de ensino e aprendizagem. A mídia digital ofereceu oportunidades de interação no campo do ensino, bem como oportunidades para gerar maior equidade e inclusão. No entanto, o mero uso das tecnologias não gera mudanças na aprendizagem. As oportunidades são reveladas graças ao seu uso crítico e articulado com programas educacionais e às intenções pedagógicas dos professores. As habilidades digitais obtidas com o uso das tecnologias estão relacionadas ao desenvolvimento de habilidades técnicas para o gerenciamento de um determinado dispositivo digital, mas também estão focadas no desenvolvimento de habilidades humanas, de forma que permitam adquirir conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para alcançar objetivos em determinados contextos, com a ajuda fornecida por essas ferramentas.

CONCLUSÃO

Através das pesquisas realizadas, pode-se concluir que com o acelerado desenvolvimento tecnológico ocorrido nos últimos anos, as tecnologias de informação e comunicação tornaram-se a cada dia um instrumento auxiliar a praticamente todos os campos das atividades humanas. Diante desta importância social, as tecnologias devem adquirir cada vez mais relevância também no cenário educativo, de modo a acompanhar esse novo paradigma social, considerando não apenas a formação profissional ou a modernização das instituições escolares, mas também as mudanças no modelo pedagógico, nas concepções de educação, na relação entre educador e educando, no desenvolvimento de indivíduos participativos, que devem adquirir senso crítico e habilidades para integrar-se ao mundo em constante evolução.

Para que haja uma mudança significativa, é necessária maior articulação entre as disciplinas escolares com o saber cotidiano. O uso das tecnologias deve ocorrer integrado com a concepção de um projeto curricular voltado para o desenvolvimento da capacidade de pensar e aprender com as tecnologias, já que estas estão intrinsecamente ligadas ao nosso cotidiano, principalmente dos alunos.

O professor mais do que nunca deve estar preparado para esta nova concepção de ensino, para as novas possibilidades de interação e participação dos alunos. É necessário reconhecer a importância da estruturação e organização das atividades que devem ser propostas por meio de projetos que integrem as tecnologias. Não basta usar as tecnologias de forma descontextualizada, é necessário vincular ao conteúdo curricular e ao projeto político pedagógico da escola, caso contrário, as tecnologias perdem suas reais potencialidades e o aluno pode relacionar as aulas como um mero passatempo no computador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDENAVE, J. E.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem.

Petrópolis: Vozes, 1995.

CARNEIRO, R. Informática na educação: representações sociais do cotidiano.

2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CATAPAN, A. H. Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico. Porto Alegre: PUC/RS, 2003.

COBURN, P. Informática na educação. São Paulo. Ed. Limitada. 1988. COELHO, Ricardo P. "Escola no Ciberespaço: Vale a Pena?". Jornal da Ciência, ano 14, nº437. Rio de Janeiro, SBPC, 9 de junho 2000.

FARFUS. Espaços educativos: um olhar pedagógico. Curitiba. Ed. IBPEX. 2011

GRINSPUN, M. P. Z. (org.). Educação tecnológica: desafios e perspectivas. 3. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, L. C. Ensinar com ajuda da tecnologia. Revista Nova Escola. São Paulo, v. 235, set. 2010.

ROITMAN, Isaac. "O desafio de educar para o futuro". Jornal da Ciência, ano 14, nº 437.Rio de Janeiro, SBPC, 2000.

SILVA, C.M.T. Hipermídia na educação: desenvolvimento e abordagem alternativa para avaliação de qualidade e efeitos. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) -Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia, Universidade Federal do Rio de janeiro, 1997.

SOUSA, R. (Org.). Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

STRAUBHAAR, J. Comunicação, mídia e

tecnologia. São Paulo. Ed. Pioneira.2004.

TAJRA. S. Informática na Educação professor na atualidade. São Paulo. Ed. Érica. 1998.69-81p.

A SÍNDROME DE ASPERGER E A LEGISLAÇÃO

BIANCA DOS SANTOS MONTEIRO

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo analisar na perspectiva da lei os desafios e as possibilidades na concepção de inclusão e respeito às leis das crianças com Síndrome de Asperger. As crianças em idade escolar não devem mais ser segregadas em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídas dentro da classe comum. Eles precisam se tornar parte do ambiente escolar de maneira natural, sem a necessidade de recorrerem a outros meios para que sua presença e participação se efetivem. Desde que foi vigorada a LDB em 1996 se tem contribuído para uma melhor realocação dos investimentos em área de inclusão e se o profissional docente tem plenas condições de oferecer um papel de desenvolvimento coerente para o aluno especial como sugere a legislação com aula qualitativa focado nas diferenças. Dentro desta perspectiva, a pesquisa integra conhecimento teórico para uma possível discussão sobre as questões da inclusão e suas consequências considerando suas exigências no papel e suas ações práticas, se refletem de fato a LDB no seu artigo maior que induz a inclusão e formação profissional qualificada. De acordo com a legislação, a inclusão é lei, onde se é definida sanções as escolas que se negam a efetividade da matricula e o acompanhamento do menor. Pode-se dizer que o ambiente escolar, enquanto instituição, precisa se submeter a mudanças estruturais para cumprir seu papel no cenário atual da educação inclusiva.

Palavras-chave: Leis. Inclusão. Asperger.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar a síndrome se faz necessário sua identificação como uma deficiência, no sentido de terminologia logo: A Deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. (OMS/ Organização Mundial de Saúde), 2007.

A convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007).

Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. Desvantagens prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

A lei no que tange as deficiências tem cada vez mais se ampliado na busca de informações, esclarecimentos, combate à discriminação, porém nem sempre foi assim em tempos remoto a questão das deficiências eram vista como algo abominável e de despesa.

Esta breve revisão histórica nos permitirá observar a evolução do conceito do Autismo ao longo do tempo, pois a busca por critérios diagnósticos mais precisos e de forma consistente também evidencia se, por meio de demonstração de um percurso na perspectiva de uma compreensão destes distúrbios e de suas etiologias, é percebível que ainda necessita de muito desbravamento por parte dos estudiosos, porém, acredita se que o conhecimento da história seja fundamental para os profissionais como fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos fortalecerem suas práticas baseadas em evidências, tanto na clínica, quanto na assessoria.

O conceito de deficiência segundo Vygotsky (1994) nos remete a uma discussão do que é normalidade e anormalidade:

O defeito provoca um desvio –irregularidade- em relação á norma, provoca o enfraquecimento de certas funções, a perturbação de órgãos, e uma reorganização mais ou menos importante do desenvolvimento global sobre novas bases. Esse novo tipo de desenvolvimento perturba o curso normal do processo de integração da criança na sociedade. A sociedade está adaptada á constituição do homem "tipo", é por isso que toda pessoa cujo desenvolvimento atípico é condicionado por um defeito não pode se integrar naturalmente e diretamente como o faz a criança normal. (VYGOSTSKY, 1994, p.60)

Toda criança com deficiência precisa ser integrada de uma forma natural na sociedade, essa palavra deficiência intelectual é nova, pois há muitos anos atrás não se ouvia falar em deficiência intelectual à sensação que temos é que de uma hora para outra essas crianças foram lançadas na sociedade e a sociedade por não saber nada a seu respeito fica sem saber, como lidar com essa situação,

para muitos só existia um tipo de deficiência aquela que é externa que é visível aos olhos de todos, por isso é necessário o conhecimento de todos a respeito de qualquer tipo de deficiência.

2. A LEGISLAÇÃO E A SÍNDROME DE ASPERGER

Nesta perspectiva, a fundamentação legal é abordada para trazer ao conhecimento os exercícios legais que tratam do seu mantimento tais como: decretos, leis, declarações e diretrizes que fundamentam sobre as políticas públicas da educação inclusiva com enfoque na rede regular de ensino, visto que, tais fundamentações legais proporcionam o respaldo legal para o exercício da inclusão na rede pública de ensino.

Num primeiro momento a questão das deficiências de um modo geral e o autismo no que se refere inclusão foi bastante polemizado até que fossem definidas metas para uma organização .

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil ganhou fôlego durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos. A principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Na redação final da meta, essa opção foi mantida. Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil (BRASIL, 2007).

Sendo assim, na busca de evidências que justificassem a precocidade das manifestações clínicas, os conceitos teóricos sobre o Autismo se modificaram gradativamente, ao longo do tempo. Desse modo, em contrapartida à concepção original do afeto e da questão de serem tratados como incapazes de se relacionarem há as abordagens que buscam uma explicação plausível do que o caracterizam, as suas causas em si se são falhas cognitivas e sociais.

De acordo com o Mec (2000, p. 7), expedir uma melhoria para a formação dos professores para lidar com crianças deficiente:

Os estudos mostram a necessidade de uma melhoria na formação de professores para atender os alunos de inclusão e aprender a lidar com a diversidade dos alunos; incentivar atividades de enriquecimento, elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias, material de apoio, desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular favorece o desenvolvimento cognitivo e a convivência com os pares, permitindo a socialização das crianças e o desenvolvimento afetivo e emocional.

2.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

Nos últimos anos, tem crescido a preocupação em incorporar os portadores das síndromes do espectro do autismo na sociedade. No Brasil, vimos recentemente à aprovação das seguintes leis referentes à questão da inclusão nas escolas:

Lei federal

Visando a inclusão social dos portadores de transtorno do espectro autista, em 2012 foi sancionada a lei federal 12.764 definindo seus direitos, além de obrigações do Estado:

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1o Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2o A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2o São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do es-

pectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3o São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 4o A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4o da Lei no 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5o A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei no 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6o (VETADO).

Art. 7o O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1o Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2o (VETADO).

Art. 8o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191o da Independência e 124o da República.

Lei estadual

Em 2013, foi apresentado um projeto de lei estadual 411 objetivando proporcionar a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista:

Projeto de Lei nº 411, 2013 - Autoriza o Poder Executivo a criar e implantar um Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo para inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

Legislação / Projetos de Lei / PROJETOS DE LEI ESTADUAIS (ESTADO DE SÃO PAULO) / Projeto de Lei nº 411, 2013 - Autoriza o Poder Executivo a criar e implantar um Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo para inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

PROJETO DE LEI Nº 411, DE 2013.

Autoriza o Poder Executivo a criar e implantar um Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo para inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a criar e implantar um Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo para inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

Parágrafo único – O Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo oferecerá cursos em conformidade com a demanda regional do estado.

Artigo 2º - As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias próprias, consignadas no orçamento vigente, suplementadas se necessárias.

Artigo 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

O presente projeto de lei tem por objetivo fazer com que o Estado, por meio de ações educacionais, proporcione o desenvolvimento, a capacitação e o aprimoramento dos educadores da rede pública de ensino a fim de que, de fato, esses profissionais sejam capazes de inserir, nas escolas públicas, alunos portadores de autismo ou diagnosticados dentro do Transtorno do Espectro Autista.

A Presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei Federal nº 12.764, em 27 de dezembro de 2012. Referida norma assegura aos autistas os benefícios legais de todos os portadores de deficiência, ressaltando que os órgãos públicos municipais, estaduais e federais devem estar atentos, fazendo com que a Lei seja aplicada de maneira satisfatória, com profissionais habilitados não somente para preparar os autistas, mas para descobrir seus potenciais e a melhor maneira de aproveitá-los na sociedade.

Lei municipal

Em 2009, foi apresentado o projeto de lei 151/2009 que dispõe sobre a realização da campanha de conscientização no município sobre a Síndrome de Asperger.

Em 2012 houve a publicação no Diário Oficial do Município de São Paulo, exposto abaixo:

PUBLICADO DOC 19/10/2012, PÁG 88 PARECER N° 1577/2012 DA

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES SOBRE O PROJETO DE

LEI Nº 151/2009.

A Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa exarou parecer de legalidade. A Comissão de Administração Pública emitiu parecer favorável. A Síndrome de Asperger é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), originário de uma desordem genética, que faz com que as crianças apresentem déficits no desenvolvimento motor e podem ter uma série de dificuldades, como, por exemplo, segurar um lápis para escrever. Elas estruturam o seu pensamento de forma bastante concreta e não consegue interpretar metáforas e ironias, o que interfere no processo de comunicação. Além disso, tem dificuldade em usar os movimentos corporais e os gestos na comunicação não verbal, o que gera obstáculos na convivência social. A propositura visa a promoção de uma campanha anual de conscientização sobre a Síndrome de Asperger, o que elevaria o conhecimento e forneceria esclarecimentos sobre os aspectos de tal transtorno, ajudando na identificação precoce e no tratamento adequado a fim de mitigar as consequências desse problema que aflige, atualmente, milhares de crianças. Em face do exposto, a Comissão de Educação, Cultura e Esportes, no âmbito de sua competência, entende que a propositura é meritória e deve prosperar, sendo, portanto, favorável o nosso parecer. Sala da Comissão de Educação, Cultura e Esportes, em 17/10/2012. Claudio Fonseca - PPS - Presidente Attila Russomanno – PP. Relator Carlos Apolinário – PMDB. Eliseu Gabriel – PSB. Marta Costa – PSD.

Netinho de Paula – PcdoB.

2.1 A legislação, os autores e os direitos.

De acordo com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil

(1988), na seção que pactua a educação como direito de todos, no Cap.III, artigo 208 assegura que, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Segundo Vygotsky (1997, p.21), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação, pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor. Dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita.

De acordo com Braga (2007) muitos fatores favoreceram mudanças na concepção da deficiência e da educação especial.

Um deles refere-se á importância dada ao processo de aprendizagem. A deficiência deixa de ser considerada como um fenômeno próprio do aluno, como uma categoria com perfil clínico, e passa a ser relacionada a fatores ambientais e á resposta educacional mais adequada. O outro fator responsável pela mudança diz respeito ao papel determinante do desenvolvimento sobre a aprendizagem que, modificado, deu lugar a uma concepção interativa em que a aprendizagem abre caminhos que favorecem o desenvolvimento. A aprendizagem, entendida como uma mudança relativamente permanente na relação com meio que é produto da experiência, tem o papel central no desenvolvimento e na evolução da espécie. (BRAGA, 2007, p.31).

Em contrapartida o apoio para as pessoas com TEA no que se refere aprendizagem e seus direitos são assegurados e garantidos por lei e decretos.

O Decreto de nº 6.571 de 17 de setembro, em seu Artigo 1º fala sobre o apoio técnico e financeiro que a União deve prestar aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e da sua oferta da ampliação do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as demais necessidades educacionais especiais na rede pública do ensino regular e explica o que é o atendimento educacional especializado em seu § 1º que "considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008).

Diante disto é assegurado que, além do indivíduo autista ter o direito de ser incluído no sistema público, o mesmo tem o acesso à educação ampliada, pois lhe é possibilitado o atendimento educacional especializado, visto que é com o apoio desse atendimento que o autista poderá trabalhar suas potencialidades através de recursos e diversas atividades que vem para agregar com o ensino regular.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, o impedimento à liberdade de exercer os seus direitos é tido como exclusão, pois impossibilita as atividades que lhe são asseguradas, pois assim, como as demais pessoas, podem fazer uso de seus direitos e deveres tais exercícios também são de fundamental importância legal para os deficientes.

Sabe se que cada criança é um ser único, as crianças com autismo merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas. O autista necessita sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções, é que, nós acreditemos neles.

Os avanços na conquista dos direitos e das leis vêm crescendo muito em relação a outras épocas, de acordo com o blog, "Autismo e Realidade Convivendo com TEA" fundado em 2010 e incorporado a Fundação José Luiz Egydio Setúbal em 2015 aponta as diversas leis e direitos como conquista do autismo como segue descrito abaixo:

- As crianças e adolescentes autistas possuem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90), e os maiores de 60 anos estão protegidos pelo Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003).

- A Lei Berenice Piana (12.764/12) criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estipula que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

- Lei 13.370/2016: Reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA.

- Lei 8.899/94: Garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois sa-

lários mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

• Lei 8.742/93: A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo. Para requerer o BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do INSS.

2.2 O professor e a criança com deficiência na perspectiva da lei

O Art.59 da legislação brasileira. Assegura as crianças com necessidades especiais

III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas salas comuns.

IV educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Portanto segundo o artigo 59 da legislação brasileira, em vigor destes 1996 complementando a LDB se torna importante o preparo do profissional com pleno conhecimento técnico, e recursos educativos, o que na prática não a um cumprimento da lei , quando escolas da rede pública e privadas, não contam com recursos educativos.

Um avanço em relação à preparação do professor seguindo um decreto formal torna-se parte do currículo do educando cursando pedagogia licenciatura e psicologia, noções básicas sobre inclusão, sua conquista seu objetivo, e seus avanços e principalmente conscientizar o futuro professor, com formação acadêmica para proporcionar um atendimento especifico e científico, com métodos, e o conhecimento sobre as grandes barreiras que governo e população, precisam romper para que de fato a LDB torne-se definitivamente a lei que beneficia de forma plena com intuito de ensinar a pessoa deficiente nos moldes previsto pela lei.

O professor encontra dificuldade não só em mediar o conhecimento para os alunos com formação precoce, mas também com a falta de preparo da própria instituição de ensino que não dá conta de recursos físicos e didáticos que visam atender ás necessidades desses alunos.

Segundo Braga (2007),

Para melhor compreender a criança com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência sensorial, física e mental, com impedimento em suas funções de interação com o meio, é necessário estabelecer um paralelo com o desenvolvimento da criança normal. Dessa forma, o educador poderá analisar e identificar as situações que oferecem experiências que promovem oportunidades iguais para o desenvolvimento de suas potencialidades. (BRAGA, 2007 p.31)

Braga afirma que a compreensão do desenvolvimento humano e a integração entre as áreas motora, perceptiva, cognitiva, da linguagem, social e emocional, que estão divididas apenas didaticamente, é uma das metas impostas ao educador. Um dos objetivos da disciplina é possibilitar maneiras de investigar e descrever o comportamento dos alunos, identificarem fatores de risco e formas de atuação direcionadas a promover o desenvolvimento.

De modo geral crianças que apresentam o desenvolvimento limitado não tem bom desempenho num dos principais componente do comportamento, memória. É importante investigar a natureza da dificuldade, pois esta pode ser atribuída à dificuldade de atenção a objetos e ideias, de reter informações na memória em curto prazo, de transferir informações da memória de curto para longo prazo, de usar estratégia para recuperar informações armazenadas. Um dos fatores que influencia a memória é a capacidade de prestar atenção.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

As síndromes do espectro do autismo têm recebido cada vez mais uma maior atenção da sociedade em geral. As novas leis aprovadas em todas as esferas de governo que tratam do tema da inclusão demonstram este maior interesse. A questão da inclusão social é um tema que requer a atenção de todos.

Foi demonstrado que as crianças com a deficiência da Síndrome de Asperger, apesar de apresentarem um comportamento social excêntrico, podem se relacionar satisfatoriamente com outras crianças, bastando que se trabalhe na aceitação do que geralmente é visto como “diferente”.

As barreiras impostas à síndrome estão mais relacionadas á construção do conhe-

cimento escolar. São necessárias formas de intervenção que não reforcem a condição de aluno deficiente. O atendimento educacional deve superar aquilo que lhe é limitado propondo alternativas pedagógicas na busca de respostas relativas ao desenvolver-se como as demais pessoas, em ambientes que não discriminem, mas valorizem as diferenças.

Os professores têm recebido orientações básicas durante o curso de graduação para poderem fazer um trabalho de inclusão que deveria ir além de apenas receber um aluno com deficiência intelectual em sala de aula, mas que não é suficiente, precisando buscar mais informações em cursos extras. Nesse sentido, Perrenoud (2000) propõe que os professores devam:

(...) dominar os saberes a ser ensinado, ser capazes de dar aulas, de administrar turmas e de avaliar. (...) o oficio do professor consiste também, por exemplos, em administrar a progressão das aprendizagens, ou em envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. (PERRENOUD, 2000 p. 13)

Então, o poder público oferece o atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública para assim, garantir sua gratuidade e maior abrangência, de forma preferencial, mesmo apoiando as demais instituições que trabalham de forma exclusiva com a educação especial.

Muitas das dificuldades de acessibilidades desses indivíduos á escola decorrem do fato de sistema educacional não esta preparado para receber essas crianças, quer pela falta de classes adequadas, ou pelas barreiras arquitetônicas existentes, ou pela falta de professores especializados para a escolarização dessas crianças, ou ainda, pela falta de professores do ensino regular preparados para trabalhar com os alunos com necessidades especiais que estão incluídos no ensino regular.

Referências Bibliográficas

BRAGA, Tânia Moron Saes. As deficiências e as Necessidades Educacionais Especiais. Marília-SP, 2007.p.31-41.

BRASIL. LDBN- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n

9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/lei 9394_ldbn2pdf acesso out. 2022.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 10 junho, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial: Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf./ Acesso em: 16 out. 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Praticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: htt://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso setembro/2022

PERRENOUD, P. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VYGOTSKY, LEV S. Défectologie et Déficience Mentale.Trad de E.Barisnikov e G.Petitpierre.Paris:Delachaux ET Niestlé S.A,1994.

_____. Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO JOVEM E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA PARA O SEU DESENVOLVIMENTO

CARLA APARECIDA PEREIRA BERNADES DE BRITO

RESUMO

O conhecimento é a maior riqueza que um estudante pode adquirir ao longo de sua vida pessoal e dentro da sala de aula. Este se dá pela interação tridimensional entre professor-aluno-conteúdo. Sendo assim, a relação entre estes atores é primordial, pois é a partir da confiança mútua entre estes que as possíveis dificuldades na construção do conhecimento são diminuídas ou eliminadas. Já o aprendizado ocorre quando internalizamos conceitos, valores e normas sociais ensinadas, não só em sala de aula, mas no nosso cotidiano. O processo de aprendizado de jovens e adultos é consequência de uma vontade interna a estes. Além do mais, as experiências vividas por estes promovem, por fim, o amadurecimento dos indivíduos. Além disto, a construção de conhecimento no processo de aprendizagem de jovens e adultos pode ser auxiliado pela prática da pesquisa. O objetivo desta pesquisa é verificar a importância da pesquisa para a construção do conhecimento no processo de aprendizado de jovens e adultos. A matéria é importante porque evidencia a eminência da pesquisa para a construção do conhecimento no processo de aprendizado de jovens e adultos. O método hipotético-dedutivo, neste contexto, oferece os meios de construir, metodologicamente, a análise do tema desta pesquisa e a formação de uma conjectura para responder ao problema inicialmente posto. Sendo assim, a problemática desta pesquisa é saber: Qual é a importância da pesquisa para a construção do conhecimento e no processo de aprendizagem de jovens e adultos?

Palavras-chave: Conhecimento, aprendizagem, pesquisa, jovens, adultos.

ABSTRACT

Knowledge is the greatest wealth a student can acquire throughout their personal life and within the classroom. This is due to the three-dimensional interaction between teacher-student-content. Thus, the relationship between these actors is paramount, since it is from the mutual trust between them that the possible difficulties in the construction of knowledge are diminished or eliminated. Already learning occurs when we internalize concepts, values and social norms taught, not only in the classroom, but in our daily life. The process of learning of young people and adults is the result of an internal will among them. Moreover, the experiences they experience ultimately promote the maturation of individuals. Furthermore, the construction of knowledge in the learning process of young people and adults can be aided by the practice of research. The purpose of this research is to verify the importance of research for the construction of knowledge in the learning process of young people and adults. Matter is important because it highlights the eminence of research for the construction of knowledge in the learning process of young people and adults. The hypothetical-deductive method, in this context, offers the means to construct, methodologically, the analysis of the theme of this research and the formation of a conjecture to answer the problem initially posed. Thus, the problem of this research is to know: What is the importance of research for the construction of knowledge and in the learning process of young people and adults?

Keywords: Knowledge, Learning, Research. Young. Adults.

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento teórico e a prática interdisciplinar da aprendizagem por meio da pesquisa proporcionam a jovens e adultos agrega valor em sua educação. Segundo Cavalcante (2018), essa abordagem interdisciplinar só acontece quando os conteúdos das disciplinas se relacionam para a ampla compreensão de um tema estudado.

De fato, uma das formas de associar os conhecimentos teóricos em sala de aula e transformá-lo em aprendizado prático é por meio da pesquisa. Segundo Bagno (2007), a palavra "pesquisa" tem origem no latim com o verbo "perquirir", que significava procurar; buscar com cuidado; procurar em toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca. Segundo Barbier (2004),

A pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza, quanto da sociedade, na qual esta se desenvolve.

A pesquisa é essencial para a construção do conhecimento no processo de aprendizado. Segundo Freire (2001), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Além do mais, é no ato da pesquisa que professores e alunos criam as possibilidades para a sua própria construção. Segundo Demo (2007),

O professor deve ser um pesquisador que constrói e reconstrói seu projeto pedagógico. Ele deve produzir ou reconstruir textos científicos, elaborar ou reelaborar o ma-

terial didático, inovando sempre sua prática didática em sala de aula.

Além do mais, a figura do professor na construção do conhecimento e aprendizado por meio da pesquisa é basilar. Segundo Martins (2007) este deverá conduzir o projeto e procurar, em sua construção, resultados que possam superar a metodologia das superficialidades, isto é, os conceitos do senso comum, aprofundando mais o lado científico da investigação.

A criança tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir as saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que deseja (Martins, 2007).

A prática da pesquisa para a construção do conhecimento no processo de aprendizado é a base da educação escolar, pois segundo Demo (2007), pois quem conhece é capaz de intervir de forma competente, crítica e inovadora. Além do mais, não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança.

Agora não se pretende afirmar nesta pesquisa que os conhecimentos transmitidos na sala de aula, por meio dos conteúdos obrigatórios no projeto pedagógico, não são importantes no processo de aprendizagem dos alunos, pelo contrário os dois métodos são complementares. Ainda Demo (2007), explana que,

Mesmo assim, a transmissão de conhecimento acumulado é insumo indispensável, em vários sentidos: a) porque conhecemos a partir do que já se conhece [...]; b) porque muito raramente conseguimos produzir conhecimento realmente novo [...]; c) porque, culturalmente falando, o processo de aprendizagem é realizado não de modo desencarnado, isolado, inventado, mas na esteira geracional que supõe sempre também transmissão; o processo transmissivo.

Neste contexto, o professor deve conduzir os seus alunos a prática da pesquisa, pois estes podem ser participantes da sua própria formação. Segundo Gómez (2000), o professor não pode ser um simples técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas nos anos de sua formação acadêmica, mas deve necessariamente transformar-se em um investigador em aula.

Além do mais, segundo Zeichner (1998), os professores estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Sendo assim, podem, por intermédio de uma metodologia de ensino baseada na pesquisa, aprofundar os conhecimentos básicos dos alunos sobre determinados temas.

Os alunos, contudo, para se inclinarem a prática da pesquisa, dependerão de sua vontade e do incentivo dos professores. Segundo André (2001), querer que o professor se torne um profissional investigador exige que se pense nas exigências mínimas para a sua efetivação, ou seja, é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar e o ambiente adequado para isso.

Esperar que os professores se tornem pesquisadores sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica por um lado subestimar o peso das demandas do trabalho cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade (André, 2001).

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO COMO DIREITO DO HOMEM

As questões de direitos humanos estão presentes em nosso cotidiano. Em uma sociedade em constante transformação é imprescindível atenção para que estes não sejam desrespeitados, pois são essências para os indivíduos, como é o caso da educação. Segundo Sacavino (2008), a problemática dos Direitos Humanos é um dos componentes fundamentais das sociedades atuais. Do plano internacional ao local, os Direitos Humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos.

Após o fim do regime militar, o Brasil passou pelo processo de redemocratização e teve como principal símbolo a formulação de nossa Constituição Federal no ano de 1988, conhecida como constituição cidadã, esta que trouxe a baila uma série de direitos sociais, no seu Art. 6º, como o da educação. Segundo Candau (1999), na América Latina as experiências de educação em direitos humanos têm se multiplicado, principalmente a partir da década de 80. No Art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 afirma que toda a pessoa tem direito à educação.

A educação tem primordial importância para o desenvolvimento da personalidade, liberdade, capacidade intelectual do ser humano. Ainda no Art. 26º desta Declaração se explana que a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais.

Em 1924 com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) que teve grande importância para as mudanças educacionais que viriam nos próximos anos, sendo esta uma sociedade civil, onde se reuniam voluntariamente professores e demais interessa-

dos em debater sobre temas educacionais, sua sede era no Rio de Janeiro, mas a filiação podia ser feita em outras seções regionais. Compunham essa associação professores, jornalistas, políticos, escritores, funcionários públicos ou qualquer interessado em educação. No período de 1924 à 1935, a ABE promoveu inúmeras conferências e congressos em todo o Brasil, além de ser o centro de debates de inúmeras reformas de âmbito estadual e federal. No entanto, o ponto culminante foi a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, logo após a conferência de 1932. (Cunha, 1977).

As ideias dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação eram em defesa da democratização da educação escolar, a modernização dos métodos pedagógicos, o documento redigido foi apresentado à Assembleia Constituinte, transformando-se posteriormente no Capítulo II da Constituição promulgada em 1934, onde instituiu-se a fixação das diretrizes da educação nacional, a elaboração de um plano nacional de educação e outras leis promulgadas entre 1942 e 1946. (Saviani, 2008)

O Ministério da Educação e da Saúde Pública foi criado pós vitória da Revolução de 1930, o reconhecimento da educação como uma questão nacional apresentava-se naquele momento, já em abril de 1931, o então ministro baixou um conjunto de seis decretos, ficando estes conhecidos como a reforma Francisco de Campos.

a) Decreto nº19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;

b) Decreto nº19851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

c) Decreto nº19852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;

d) Decreto nº19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;

e) Decreto nº20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;

f) Decreto nº21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (Saviani, 2004, p.31-32)

Temos em 1932, o manifesto dos pioneiros da educação, já mencionado anteriormente, como sendo vital influenciador na primeira carta magna, que delegou à União a responsabilidade de organizar a educação em âmbito nacional. Já na década de 30 havia a preocupação com a formação docente, institui-se assim o Estatuto das Universidades Brasileiras, dado que as escolas normais eram consideradas suficientes para a formação de professores primários, assim justificava-se a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, no entanto a Faculdade não chegou a ser instalada. Em 1939, sob comando do ministro Gustavo Capanema, reorganizou-se, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, que ficou estrutura em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, sendo esta modelo para as demais Universidades (Saviani, 2004).

Durante a Reforma Capanema iniciada em 1942, são decretadas as Leis Orgânicas do Ensino, que em resumo abordava o Ensino Industrial, Ensino Secundário, Ensino Comercial, Ensino Primário, Ensino Normal e já fora do "Estado Novo" a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Em alguns trechos da Reforma fica claro a posição de discriminação entre desfavorecidos e favorecidos. As mudanças educacionais, são ocasionadas pelas mudanças infraestruturas, políticas e o perfil agrário do país. Tanto no que se refere aos ideais como ao nível das instituições existentes, ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista, defendendo o direito deste à democracia, ou seja, o direito de todo ser humano desenvolver-se igualmente, um detalhe importante acaba por ser desconsiderado: o fato da sociedade estar dividida em termos de condições humanas, entre os que detêm os meios de produção e os que não detêm nada além de sua força de trabalho. Esta vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. (Ribeiro, 2001).

No início dos anos 60 a União Nacional dos Estudantes (UNE) inicia uma série de seminários e propostas de modernização do Ensino Superior, mas os dois pontos mais relevantes do movimento estudantil eram, primeiro era a revogação do acordo MEC/USAID e o retorno da UNE, que fora substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes por meio da Lei Suplicy Nº4.464/64. Toda mobilização social contribuiu para que em 1968, a Lei Nº 5.540 passasse a vigorar, denominada como a Lei da Reforma Universitária. (Cunha, 1980). As regulamentações do ensino iam sendo feitas de acordo com a agenda política definida pelos grupos que assumiam o controle político do país (Saviani, 2001). A expansão do Ensino ocorre nos anos de 1970 com a aceleração do crescimento econômico e com a promulgação da LDB 5692/71, preparando o país para a revolução tecnológica que ocorreria entre os anos de 1980 e 1990.

A partir da Segunda metade dos anos setenta e na década de oitenta, a revolução tecnológica começou a impor novos padrões à produção, à prestação de serviços e à integração internacional, em consequência, passou-se a exigir uma educação básica para todos os trabalhadores, educação profissional, educação continuada para aperfeiçoamento,

especialização e requalificação dos trabalhadores, criando exigências profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação, enquanto as empresas passaram a requerer trabalhadores cada vez mais qualificados. (MEC, 2009).

O direito à educação proporciona aos indivíduos o acúmulo de conhecimento que é a maior riqueza que podemos adquirir ao longo de nossa vida. Segundo Santos (2013), a educação deve formar os indivíduos a se tornarem cidadãos críticos e que valorize cada vez mais o conhecimento acumulado durante a vida.

Além do mais, uma vez que o ser humano, segundo Araújo e Aquino (2001), é "um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes", a educação neste contexto o auxilia a agir dentro de sua racionalidade e controlar o seus impulsos emocionais.

Uma das formas de associar os conhecimentos teóricos e transformá-lo em aprendizado prático é por meio da pesquisa. Segundo Bagno (2007), a palavra "pesquisa" tem origem no latim com o verbo "perquirir", que significava procurar; buscar com cuidado.

A pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza, quanto da sociedade, na qual esta se desenvolve (BARBIER, 2004, p. 15).

A pesquisa é essencial para a construção do conhecimento no processo de aprendizado. Segundo Freire (2001), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Além do mais, é no ato da pesquisa que professores e alunos criam as possibilidades para a sua própria construção.

A figura do professor na construção do conhecimento e aprendizado por meio da pesquisa é basilar. Segundo Martins (2007) este deverá conduzir o projeto e procurar, em sua construção, resultados que possam superar a metodologia das superficialidades.

A prática da pesquisa para a construção do conhecimento no processo de aprendizado é a base da educação escolar, pois segundo Demo (2007), não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança.

Neste contexto, deve-se conduzir os indivíduos a prática da pesquisa, pois estes podem ser participantes da sua própria formação. Segundo Gómez (2000), o professor não pode ser um simples técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas nos anos de sua formação acadêmica, mas deve necessariamente transformar-se em um investigador em aula.

A prática da construção do conhecimento no processo de aprendizagem pela pesquisa é necessária e beneficia a formação dos indivíduos. Segundo Perrenound (1993), Com a crescente implantação das ciências da educação nos sistemas escolares, torna-se ao mesmo tempo necessário, benéfico e possível associar os indivíduos aos trabalhos de investigação.

A pesquisa permite que os indivíduos sejam autônomos no seu processo de aprendizagem e, consequentemente, na construção de seu conhecimento. Segundo Nóvoa (1992), os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social, e que podem fazer isso se interrogando quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho.

A PRÁTICA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PELA PESQUISA

A prática da construção do conhecimento no processo de aprendizagem pela pesquisa é necessária e beneficia a formação dos alunos. Segundo Perrenound (1993), Com a crescente implantação das ciências da educação nos sistemas escolares, torna-se ao mesmo tempo necessário, benéfico e possível associar os professores aos trabalhos de investigação.

A pesquisa sendo prática constante em sala de aula proporciona ao aluno expor suas dúvidas, suas preferências e interesses, usando-os como percurso científico para a construção de novos conhecimentos a partir dos conhecimentos já existentes. Através das trocas produzidas nas relações que se dão entre professor/aluno e aluno/aluno, segundo Lévy (1999, p.171) acontece a aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa, para Lévy,

> É um sinal que vem apontando para um ensino diferenciado no ciberespaço e que se traduz em inteligência coletiva no domínio educativo. Os professores e estudantes compartilham os recursos materiais e informativos de que dispõem, realizam trocas. O aprendizado se dá num fluxo contínuo tanto para o professor quanto para o estudante que continuamente atualizam seu aprendizado. (LÉVY 1999, p. 171).

A pesquisa permite que os alunos e

professores sejam autônomos no seu processo de aprendizagem e, consequentemente, na construção de seu conhecimento. Segundo Nóvoa (1992), os professores, para serem autônomos, necessitam assumir posturas reflexivas e críticas sobre o ensino como prática social, e que podem fazer isso se interrogando quanto aos resultados e à pertinência de seu trabalho. Segundo Charlot (2002),

Ao discutir as razões que dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula argumenta que o ensino é um ato mais complexo que a pesquisa. A pesquisa não pode dar a inteligibilidade a todas as reações de um professor em sala de aula.

Por fim, a construção do conhecimento no processo de aprendizagem de jovens e adultos por meio da pesquisa deve vim acompanhada do planejamento escolar, pois segundo Conceição (2016), o planejamento não garante um bom desempenho por si só, é preciso que ele venha acompanhado de conhecimentos didáticos e de sua experiência prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi de verificar a importância da pesquisa para a construção do conhecimento no processo de aprendizado de jovens e adultos. Esta pesquisa foi bibliográfica de cunho exploratório e o método hipotético-dedutivo, neste contexto, ofereceu os meios de construir, metodologicamente, a análise deste tema e a formação de uma conjectura para responder ao problema inicialmente posto.

Uma das formas de associar os conhecimentos teóricos com o aprendizado prático é por meio da pesquisa, pois esta é essencial para a construção do conhecimento de jovens e adultos. Além do mais a participação do professor neste processo é essencial, pois este é capaz de intervir de forma competente, crítica e inovadora.

O professor, neste sentido, deve conduzir os seus alunos a prática da pesquisa, pois estes podem ser participantes da sua própria formação e estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Contudo, para se inclinarem a prática da pesquisa, os alunos dependerão de sua vontade e do incentivo destes profissionais de ensino.

A prática da construção do conhecimento no processo de aprendizagem pela pesquisa, por fim, é necessária, pois permite que os alunos e professores sejam autônomos no seu processo de aprendizagem e, consequentemente, na construção de seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. Os Direitos Humanos na Sala de Aula: A Ética Como Tema Transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na Escola o que é como se faz. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARBIER, René. A Pesquisa-Ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 159 p. - (Série Pesquisa em Educação, v. 3)

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, Vera Maria, et al. Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAVALCANTE, Meire. Interdisciplinariedade: um avanço na educação, 2018.

CONCEIÇÃO; Joecléa Silva; SANTOS; Joelma Felix dos; SOBRINHA, Maria do Carmo Araujo Moura; OLIVEIRA, Márjori Aparecida Rocha de. A importância do planejamento no contexto escolar, 2016.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta, Selma Garrita e Evandro Ghedin, (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. pp.89- 110.

CUNHA, Luiz Antonio C.R. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio, 2ª ed., Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. A Universidade temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas, 10ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DAVES, C.; GROSBAUM, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L. (org.) Gestão da escola: Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, DP&A, 2013.

DEMO, Pedro. Educar Pela Pesquisa. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GÓMEZ, A. PÉREZ. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor Como Profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antonio (org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992, pp.77-92

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Jorge Santos. O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. LDB - Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei Federal Nº 11.096/05, de 20 de dezembro de 1996. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regulamenta a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Brasília: MEC, 2005.

_____, Portal Brasil. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2011.

NÓVOA, A. O Pensamento Prático do Professor: Formação de Professores e Profissão docente. In: Nóvoa, Antonio (org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 15-33

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SACAVINO, Susana (org.). Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas; Rio de Janeiro: DP&Alli, 2008.

SANTOS, Elenir Souza. Trabalhando com alunos: subsídios e sugestões: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem. Revista do Projeto Pedagógico; Revista Gestão Universitária, n. 40.

SAVIANI, D. Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. FIORENTINI, D. PEREIRA, E. (orgs.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, pp. 207-236.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

CRISTIANE DE OLIVEIRA BENIS

Resumo:

Este artigo busca fazer uma análise da gestão democrática e suas implicações nos resultados de aprendizagem, buscando compreender sua importância na condução da gestão da escola e o direcionamento da construção da proposta político pedagógica e aplicação da mesma. O presente trabalho está respaldado nas ideias de diferentes autores da área como: Boff (2000), Luckesi (1996), Hoffman (1992), Tiba (2006), Atta (2000), entre outros. Os estudiosos citados partem da premissa de que através da realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, pode-se contribuir para o rompimento do autoritarismo que ainda permanece no interior das escolas e proporcionar uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade.

Palavras-Chave: Educação; Gestão democrática; Processo ensino-aprendizagem; Diálogo.

INTRODUÇÃO

A construção da democracia na escola está diretamente relacionada com a construção da qualidade da educação, na prática, a gestão democrática é uma construção coletiva, que pressupõe mudanças na forma de compreender os objetivos e fins da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social

A construção da democracia na prática da escola não é uma tarefa fácil, necessita a aplicação dos mecanismos que a viabilizam, com a consciência de que eles por si só não serão capazes de implementá-la, faz-se necessário uma mudança de pensamento na maneira de compreender e distribuir o poder na escola.

A escolha do tema justifica-se pela amplitude da sua abrangência em relação ao contexto existencial da escola na sua plenitude, nas suas relações com o alcance dos objetivos e metas a que se propõe alcançar com o fim de conseguir o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos.

O objetivo geral deste trabalho será analisar uma Proposta Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar pública, já os objetivos específicos são: identificar os valores e princípios da escola, compreender a caracterização da gestão democrática da unidade escolar e por fim analisar como a escola pode ser um espaço de acolhimento e diálogo com os alunos.

Dessa reflexão surgirão os caminhos a serem trilhados na ação educacional, materializados na forma de proposta pedagógica incluindo dados e informações das normas do trabalho de gestão escolar.

1 ANALISANDO A PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA ESCOLA X

A escola ao qual denominarei de Escola X em seu papel social tem cedido as quadras de esporte para a comunidade, o relacionamento com as escolas vizinhas é amigável e sempre há troca de favores e informação.

Dentro deste relacionamento social temos o espaço cedido pela escola para a Terapia Comunitária, onde é um espaço de promoção de encontros interpessoais e intercomunitários, e tem como objetivo a valorização das histórias de vida dos participantes, o resgate da identidade, a restauração da autoestima e da confiança em si, assim como ampliação da percepção de problemas e possibilidades de resolução a partir das competências locais. Tem como base de sustentação o estímulo para a construção de vínculos solidários e promoção de vida.

Este dispositivo de cuidado e promoção de saúde é aberto à comunidade local, o sistema de parceria firmado entre a Unidade Escolar e o grupo Terapia Comunitária é um procedimento terapêutico, com a finalidade de promover a saúde e a atenção primária da saúde mental, funciona como fomentadora de cidadania, de redes sociais solidárias e identidade cultural das comunidades. Por ser um trabalho em grupo atinge um grande número de pessoas, abrangendo diversos contextos familiares, institucionais e sociais.

A escola só conseguirá atingir esses objetivos através do trabalho em equipe, conscientização e reuniões onde manter-se-á em contato direto e transparente com a comunidade, baseando-se num relacionamento harmonioso com os pais.

A escola deseja que todos tenham a consciência da necessidade de aprender a aprender, buscando sempre o comprometimento e participação dos pais na educação dos filhos, integrando a comunidade com a equipe escolar.

1.1 A FILOSOFIA DA ESCOLA

A filosofia da Escola é educar partindo do princípio: prática-teoria-prática, em busca de construção de uma sociedade justa, igualitária, vivenciadora de valores e conhecimentos socialmente úteis, almejando o desenvol-

vimento integral do ser humano, sujeitos do contexto social e capazes de transformar o ambiente em que vivem.

A missão da escola é assegurar o ensino de qualidade como princípio norteador de trabalho visando o sucesso do aluno. A visão de futuro da mesma é tornar uma escola onde todos aprendam num ambiente harmonioso, saudável, onde haja diálogo e que a comunidade a reconheça como sua e da qual todos se orgulhem.

Os valores da escola são: qualidade, eficiência, participação, transparência, ética, cidadania, solidariedade e trabalho coletivo.

2 MARCO CONCEITUAL DA ESCOLA

2.1 CONCEPÇÃO DE ALUNO

Promover ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a produção de novos conhecimentos. Preocupar-se com a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido.

2.2 CONCEPÇÃO DO PROFESSOR

Cursos de formação e qualificação para todos os profissionais da educação devem fazer parte do cenário das políticas públicas de educação, não mais preocupados em sanar apenas as dificuldades da formação, mas buscando atualizar os educadores para novas conquistas científicas e tecnológicas, tendo como base a preocupação com a aprendizagem do aluno.

2.3 CONCEPÇÃO DE PROCESSSO ENSINO/EDUCAÇÃO

A educação é imprescindível para a humanização e a socialização do homem, é através dela que o ser humano adquire capacidades para gerenciar sua vida, bem como atuar sobre a sociedade onde vive.

A concepção de educação está na transformação da realidade, que se dá através do ato de educar e suas finalidades voltadas para o aperfeiçoamento do homem que dela necessita, sendo este um fenômeno próprio dos seres humanos ela não muda o mundo, mas o mundo pode ser mudado pela sua ação na sociedade e nas suas relações de trabalho.

Através da educação o homem adquire o conhecimento e o reproduzem em suas ações com o homem, natureza e trabalho, ou seja, acontece uma construção coletiva onde ele interage com o meio, enfrentando os mais diversos desafios.

2.4 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O currículo extrapola o fazer pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento, é necessário resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade.

2.5 CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO

Proporcionar uma escola democrática tendo como objetivo a emancipação das camadas populares é um desafio, pois não basta abrir vagas para comportar alunos, é preciso garantir sua permanência na instituição. Sabemos que uma das funções da escola vai além de apenas transmitir os conteúdos de ensino produzidos e acumulados no movimento histórico pela humanidade.

O que se busca é assegurar aos alunos conhecimentos que lhes permitam interferir, transformar e assegurar a melhoria de suas condições de vida. O conhecimento implica nas concepções de homem, de mundo e das condições sociais que o geram, configurando das dinâmicas históricas que representam as necessidades do indivíduo a cada momento, implicando necessariamente em nova forma de ver a realidade, novo modo de atuação para obtenção do conhecimento, mudando, portanto, a forma de interferir na realidade. Essa interferência traz consequências para a escola, cabendo a ela garantir a socialização do conhecimento que foi expropriado do trabalho nas suas relações.

Nesta perspectiva, conclui-se que o conhecimento não ocorre individualmente. Ele acontece no social, gerando mudanças internas e externas nos cidadãos e nas relações sociais, tendo sempre uma intencionalidade.

2.6 CONCEPÇÃO DE ESCOLA

A escola é uma instituição reconhecida pela sociedade como encarregada pela educação, constitui-se como um espaço de democratização e de inclusão social, e deve primar por uma ação educativa equilibrada entre a formação do homem cidadão e a construção do conhecimento, num processo interativo.

A escola, enquanto espaço democrático, deve respeitar os educandos, na sua diversidade cultural, propondo ações mediadas pelos sujeitos em função das particularidades existentes, valores, atitudes, expectativas produzidas dentro de um limite cultural do qual toda comunidade escolar e familiar faz parte.

Por outro lado, a escola é comunidade quando partilha seus objetivos, perspectivas

e necessidades com a sociedade tornando seus membros cúmplices, ou corresponsáveis pelas ações que medeiam os acontecimentos escolares.

2.7 CONCEPÇÃO DE ENSINO APRENZAGEM

Aprendizagem: os fracassos e sucessos escolares decorrentes da aprendizagem provocam reflexões sobre os aspectos que interferem no processo de ensinar e aprender, indicando que é mister dar um novo significado ao ensino e à aprendizagem, uma vez que sem aprendizagem, não há ensino.

O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intricado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe.

A aprendizagem requer fundamentalmente, intenção do aluno e ousadia para aprender, ele precisa estabelecer relações entre os novos conteúdos e os que já aprendeu, revisando, ampliando, diferenciando, transferindo e tomando uma série de decisões. A possibilidade de estabelecer estes vínculos entre o que já se sabe e o que se busca aprender, é condição fundamental para que a aprendizagem se realize.

Para que isso aconteça se faz necessário um diagnóstico constante do processo educativo, considerando o que os alunos aprenderam, os conteúdos que necessitam serem revistos e a relevância dos conteúdos a serem ensinados, estes devem estar condicionadas à pluralidade cultural e social que chegam com cada aluno e devem ser organizados de maneira que não se reproduza a desigualdade dentro das salas de aula.

2.8 CONCEPÇÃO DE CIDADANIA

De acordo com Boff:

Cidadania é um processo histórico-social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa e de passar a ser povo, como sujeito histórico, plasmador de seu próprio destino. (BOFF, 2000, p.51).

A realização se faz através de lutas contra as discriminações, da superação das barreiras segregativas entre indivíduos e contra as opressões e os tratamentos desiguais, ou seja, pela extensão das mesmas condições de acesso às políticas públicas e pela participação de todos nas tomadas de decisões.

A cidadania se constrói pelo reconhecimento e respeito às diferenças individuais, pelo combate aos preconceitos, às discriminações (econômicas, políticas, sexuais) e os privilégios, pela participação no processo grupal, pela ampliação da consciência em relação aos direitos e deveres e pela confiança de transformação de cada um, não há cidadania sem democracia.

2.9 CONCEPÇÃO DE VALORES

Por que trabalhar valores na escola? O grupo de professores considera fundamental o trabalho e a vivência dos valores, porque em muitos momentos, nossa cultura valoriza muito mais o Ter do que o Ser e em consequência disso, temos uma desvalorização das questões humanas e uma inversão de valores.

Julgamos que os valores façam parte da essência humana e sua importância precisa ser despertada e semeada dentro de cada Ser, justamente porque são eles, os valores, que motivam e enriquecem a nossa vida e nos ajudam a estabelecer relações e vínculos positivos em relação a nós mesmos e aos outros.

Desta forma, oportuniza-se momentos de aprendizagem, vivência e integração, para todos os membros da escola vivenciarem experiências de harmonia consigo e com os outros, como instrumento de sustentação.

A Escola é sempre um laboratório de experimentações fundamentais na vida dos educandos. Por esse motivo, os valores serão trabalhados de forma interdisciplinar e desenvolvidos ao longo do ano letivo, de acordo com as sugestões dos membros da escola. Os valores que o grupo de professores escolheu para serem trabalhados são os seguintes: amor, responsabilidade, respeito, união, compreensão, participação e igualdade.

2.10 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para Luckesi (1996) a avaliação deve ser: "dinâmica", "transformadora" e "dialética". Dinâmica, pois fornece subsídios para que o projeto educativo realize seus fins; transformadora porque leva o aluno a viabilizar e concretizar o projeto inicialmente proposto e ainda, dialético pela mediação e interação entre o saber inicial e os novos conteúdos retidos e melhor elaborados na relação professor-aluno.

Os objetivos desta avaliação visam auxiliar e também dar uma resposta à sociedade através do processo ensino-aprendizagem e também dar uma resposta à sociedade sobre a qualidade da educação desenvolvida.

Dentro da mesma linha de pensamento, a autoridade pedagógica se expressa na sua função de ensinar sem usar o medo como forma de domínio da turma. Para Gimeno, a avaliação, estabelece uma relação entre "avaliador" (professor), "produtor" (aluno) e o produto real.

A interação entre esses elementos é que permite a adoção de formas e procedimentos diversos em conformidade com o objetivo que se avalia. No processo de autoavaliação deve haver a participação do professor e do aluno, não julgando apenas o grau de aprendizagem alcançado, mas também as necessidades sentidas pelo grupo. Autoavaliação neste contexto, assume grande importância pois, capacita o aluno a tornar-se autocrítico olhando para dentro de si mesmo e percebendo o quanto realmente conseguiu absorver. O mesmo se dá com o professor, que tem a oportunidade de se questionar e se reorganizar nas práticas adotadas em sala de aula.

Segundo Hoffmann, (1992) "A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, esta, que nos impulsiona às novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmo e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação". Portanto, avaliar significa ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o “vir a ser”, favorecendo ações educativas para novas descobertas.

Sendo assim, entendemos a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, contextualizado por toda a comunidade escolar. São realizadas práticas avaliativas diagnósticas, investigativas, participativas, levando em consideração o aluno como um todo, sua bagagem cultural e as diferenças individuais.

2.11 EXPRESSÃ0 DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

A avaliação é uma das dimensões do processo de aprendizagem. Há uma íntima relação entre os processos de formar, ensinar, aprender e avaliar. Como todo conhecimento ocorre a partir de um saber prévio, o que se deve fazer é avaliar o que o aluno já traz em sua bagagem, deixar que ele se expresse, para interagir com o que ele já sabe, favorecendo a construção do conhecimento em seus níveis mais complexos.

Dessa maneira, a avaliação vai se incorporando ao trabalho e passa a ser o acompanhamento do processo de construção de cada aluno. Opõe-se ao modelo classificatório de "transmitir, verificar, atribuir conceitos", dando lugar à ação, ao movimento, à provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os sujeitos da ação educativa.

Nessa ótica, professores e alunos buscam coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, discutindo-as, reorganizando-as. O processo avaliativo não tem a finalidade de estabelecer conceitos de aprovação e reprovação. Sua finalidade é verificar o nível de aprendizagem e a validade do processo.

Como a aprendizagem nunca é linear, ela acontece por ensaios, tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços, o aluno aprende melhor se obtiver as respostas para suas dúvidas de diversas formas: identificação de erros, sugestões e contra sugestões, explicações complementares, revisão de noções básicas. Essa prática é parte integrante do processo educativo e garante a interação dos elementos nela envolvidos.

O verdadeiro papel da avaliação deve ser concebido como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação, dessa maneira, ela é impulsionadora da aprendizagem. Seu verdadeiro sentido está em fornecer ao aluno informações que o ajudem a progredir até a autoaprendizagem, mostrando-lhe o estágio em que se encontra e as razões do mesmo, para que utilize esse dado como guia de autodireção, que é a meta da educação.

A avaliação deve estar articulada com a metodologia de trabalho. Enquanto reflexão crítica sobre a realidade deve ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los e estar comprometida com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento por parte de todos os alunos, incentivando-os a enfrentar desafios.

Ela é fundamental para provocar intervenção, tendo em vista a melhoria do processo de aprendizagem. Dessa maneira, vai se caracterizar pelo envolvimento de alunos e professores num diálogo franco, no sentido de superar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, em função da progressão das atividades, do desenvolvimento das competências, do domínio do conteúdo e do necessário diálogo entre as áreas do conhecimento.

Para se avaliar concretamente a aprendizagem escolar, não basta a aplicação de diferentes instrumentos e testes de avaliação. É preciso, antes disso, refletir sobre o homem que a educação quer promover, o tipo de profissional que quer formar e a sociedade em que desenvolverá suas atividades.

Avaliar, portanto, não é apenas verificar o que ficou quanto à reprodução de conhecimentos e, sim, verificar (analisar, problematizar) a produção do conhecimento, a redefinição pessoal, o posicionamento e a

postura do educando frente às relações entre o conhecimento existente numa determinada área de estudo e a realidade sócio educacional em desenvolvimento, reforçando seu caráter processual e integrador.

A avaliação educacional nesta Escola seguirá as orientações contidas no art.º 24 da LDBEN 9394/96, e compreende os seguintes aspectos:

- Investigativa ou diagnóstica - possibilita ao professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos;
- Contínua- possibilita a superação das dificuldades do aluno sendo uma constante forma de repensar a práxis pedagógica do professor e as possibilidades dos alunos;
- Sistemática- acompanha o processo de aprendizagem do aluno utilizando alguns instrumentos como registros em tabelas, listas de controle, diário de classe, e outros;
- Abrangente– contempla a amplitude das ações pedagógicas no tempo -escola do aluno;
- Permanente- permite um avaliar constante na aquisição das competências e Habilidades do aluno no decorrer do seu tempo -escola;
- Somativa - caracterizada pela avaliação global, cumulativa, que expressa a totalidade do aproveitamento escolar no processo contínuo e permanente.

3 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E O PAPEL DA EQUIPE GESTORA

Atualmente a educação está sendo compreendida como um projeto social que estabelece uma relação estreita com a construção de cidadania, contudo esta dependerá tanto de um projeto escolar, quanto das condições concretas que a instituição seja capaz de oferecer encabeçadas por sua equipe gestora.

Segundo Abramovay (2004), a cidadania escolar se refere à prática social de respeito à igualdade e a participação. Nesse sentido, a mesma ainda pode ser compreendida como uma forma de construção ativa.

Já segundo Tiba:

Isso não quer dizer obedecer cegamente às regras como se fosse um "adestramento", mas sim um aprendizado ético que propicie à professores e alunos tenha segurança no que se faz. "A disciplina e a ética quando trabalhadas de modo coletivo geral, geram confiança mútua, tornando-se fortes aliadas [...] para a cidadania." (TIBA, 2006, p. 50).

A relação professor-aluno geralmente é permeada por conflitos, deixando transparecer forte resistência por ambas as partes em dialogar, a necessidade de se trabalhar também as características individuais inter-relacionadas como as coletivas. Nesse sentido pergunta-se: Por que devemos ensinar o diálogo como valor de convivência atrelado à educação ou a educação atrelada ao diálogo?

Para que a escola seja um espaço de acolhimento e estes devem se dar em todos os âmbitos e níveis das relações entre pessoas deve ser encaminhada pela equipe gestora, em todos os processos. O gestor escolar deve atuar no processo de discussão em torno dos assuntos escolares, sendo uma linha condutora de toda ação, enfatizando a importância do diálogo e o respeito entre os pares, alunos e comunidade.

ATTA pontua que:

O papel do gestor está ligado a um mediador de conflitos, sendo participativo, ativo e motivador, com relação à problema de indisciplina, assim como todos os problemas da escola, ele precisa ser comprometido com sua equipe de trabalho, sempre estar aberto ao diálogo, saber ouvir, sugerir soluções, ser firme quando necessário, porém não deve perder sua sensibilidade de analisar os fatos. (ATTA, 2000, p. 31).

Muitas vezes vemos no interior das escolas resquícios do autoritarismo, a reprodução da ideologia da classe dominante, mas mesmo sendo um problema complexo cabe ao gestor escolar e sua equipe mudar esse panorama, pois a gestão democrática vai além da questão administrativa e burocrática, ela deve ser expandida para a participação efetiva de todos, o compromisso, o diálogo, o respeito as diferenças, as dificuldades e os objetivos do ensino aprendizagem. (ATTA, 2000)

Assim, a escola deve contribuir para a transformação social, atendendo com maestria os interesses dos alunos, professores, funcionários e comunidade como um todo.

Segundo Atta:

Para dirigir uma escola, é preciso ter competência técnica, isto é, saber organizar seu trabalho e o da escola, ter domínio dos conteúdos escolares, desenvolver boas relações humanas e ter espírito de justiça para coordenar, com tranquilidade professores, alunos e funcionários. (ATTA, 2000, p.31).

Por isso é necessário grande sensibilidade do gestor em relação aos processos escolares, cabe a ele verificar a necessidade da sua escola, do que é, como trabalhar nela, não esquecendo de trabalhar valores, princípios éticos, diálogo, acolhimento, dentre outras questões.

Cabe ao gestor se valer do diálogo, pois só assim os alunos irão pensar em suas

atitudes e comportamentos dentro da unidade escolar, dentre muitas ações dos gestores as principais são: planejar e executar atividades que valorizem os alunos como jovens protagonistas de sua própria história, realizar campanhas que promovam a paz na escola, estimular aos alunos a zelar pelo prédio escolar, executar atividades em que os pais estejam envolvidos diretamente como exposições, saraus, feiras culturais, dentre outras. (ATTA, 2000)

Consequentemente o gestor não pode ignorar os reflexos da indisciplina sobre o processo ensino-aprendizagem, a indisciplina deve ser vista como um problema a ser enfrentado por todos os envolvidos no processo educativo, onde deve-se criar uma atmosfera agradável, prazerosa e significativa através do diálogo entre os pares. (FREIRE, 1999)

Dialogar é o caminho da construção da vida social, familiar e escolar, só o diálogo constrói entendimentos, transformando as pessoas, o diálogo amplia horizontes e a visão de mundo. É a partir do diálogo que temos uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, assim é função da escola incentivar o diálogo entre alunos, professores, funcionários e comunidade.

De acordo com isto, Carvalho defende:

Como não temos o direito de exigir que nossas convicções pessoais sejam admitidas por todos, as negociações para uma moral social precisam ser baseadas em princípios universalmente reconhecidos. Considerando as inúmeras possibilidades contempladas pelos juízos de valor, o mais prudente é que moral social seja de natureza consensual. [...] É a convivência que propicia uma reflexão sobre a vida em sociedade, revelando a necessidade da criação de uma moral social laica e consensual. (CARVALHO, 2007, p. 182).

Para Paulo Freire (1999) o diálogo é uma relação horizontal, é por meio dele que os sujeitos aprendem juntos, não havendo a dominação pois nenhum tem poder maior sobre o outro, por intermédio de uma escuta em mesmo nível eles se conectam pela esperança, pela fé, pelo amor, criticamente e numa busca conjunta. Fazem-se numa relação de empatia, na capacidade de ouvir ao outro e a si, por isso a escola é espaço de debate, discussão e reflexão com todos os elementos da comunidade escolar.

Enfim, gerar democraticamente uma escola significa, portanto, conceder espaço a quem tem o que falar e, principalmente conceder a devida atenção às demandas que se originam na própria sociedade, onde se opera a efetiva convivência, uma gestão democrática é por fim, a garantia de que a busca pela educação de qualidade será incessante e que contará com a participação de todos.

As reuniões do Conselho de Escola, e Associação de Pais e Mestres (APM), muito têm contribuído para a integração Escola/Comunidade, pois temos verificado que a presença dos pais tem sido de 60% e muito têm nos ajudado na solução de alguns problemas e, também apresentando alguns projetos para o envolvimento maior dos demais pais. Essas reuniões têm ocorrido em dias e horários variados para alcançarem uma frequência regular dos pais para deliberar sobre assuntos de interesse geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão é uma dimensão importante para desenvolver o nível de aprendizado em uma instituição de ensino, pensando em todos os detalhes para que não só a educação seja de qualidade, mas o atendimento aos pais, alunos e professores e funcionários da escola. Podemos dizer, também, que a gestão democrática não é apenas um alicerce para conquista da autonomia e da construção de forma coletiva de administrar, mas também é, fundamentalmente, uma necessidade e, como tal, deveria ser o objetivo comum de todo o universo escolar

O Projeto Político Pedagógico articulado de forma democrática e participativa norteará o trabalho de forma reflexiva permitindo a discussão dos conflitos, possibilitando uma prática democrática dentro da escola. A escola caminha no propósito de dinamizar o processo educativo numa ação participativa visando atingir os anseios da comunidade.

Sendo assim, a escola deve assegurar a universalidade e a equidade na prestação de serviços, buscando a construção de um saber transformador, um saber que perpasse a realidade do aluno, estimulando-o a exercer plenamente sua cidadania.

Todas as pessoas que integram o espaço/tempo escolar encontram-se em processo de construção, a escola precisa buscar continuamente estratégias e alternativas que colaborem com esse processo. Uma sociedade mais justa e com menos desigualdades sociais, na qual o cidadão possa ter acesso aos bens culturais e deles usufruir é objetivo comum dessa Escola, refletindo no processo de ensino aprendizagem.

A escola, enquanto espaço coletivo, no qual professores, alunos, comunidade e demais profissionais interagem, tem por finalidade, contribuir no desenvolvimento das potencialidades de cada um de seus atores. Exercer plenamente a cidadania e realizar-se pessoal e profissionalmente é um desejo do ser humano, sendo que compete também à escola atendê-lo

Esse artigo mostrou que é preciso estar comprometido com o aluno, a escola, a sociedade e professores com uma educação

de qualidade, vendo o aluno como indivíduo ativo do processo ensino-aprendizagem. Só assim os gestores e docentes estarão cumprindo o papel de orientador realizando mais que os simples papéis de ensinar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Etal. Violência nas escolas. Brasília: Unesco, 2004

ATTA, Dilza. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. Revista de Educação/CEAP. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. ano 8, n. 31, 2000.

BOFF, Leonardo. Digitais Terra e Ecologia: grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Editora Ática, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, J. M. O homem e a filosofia. Pequenas meditações sobre existência e cultura. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, 1999

LUCKESI e Vasconcelos. Verificação ou avaliação: O que a escola pratica; (227 p). (1996, 4ª ed., revista). Capa-Índice

HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio. Porto Alegre, Educação e Realidade Editora, Ia ed., 1992.

TIBA, L. Cami. Disciplina: Limite na Medida Certa. Novos paradigmas. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Integuare Editora, 2006.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: DISCALCULIA

CRISTIANE OLINDINA DE OLIVEIRA SANTOS

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo evidenciar as principais características das dificuldades de aprendizagem, em especial a discalculia no Ensino Fundamental. Explana-se sobre a aprendizagem e reflexões sobre as alterações das aprendizagens. Evidencia-se ainda, apresentar estudos sobre transtornos de aprendizagem (discalculia), propondo um estudo sobre a atividade diagnóstico e avaliação da discalculia. A metodologia utilizada baseia-se nas referencias bibliográficas dos principais autores sobre o tema, objeto do presente.

Palavra-chave: Aprendizagem. Distúrbio. Discalculia

ABSTRACT: This article aims to highlight the main characteristics of learning difficulties, especially dyscalculia in Elementary School. It explains learning and reflections on changes in learning. It is also evident to present studies on learning disorders (dyscalculia), proposing a study on the diagnostic activity and assessment of dyscalculia. The methodology used is based on the bibliographic references of the main authors on the subject, object of the present.

Keyword: Learning. Disturb. Dyscalculia

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem constitui um tema obrigatório tanto na Psicologia como na Pedagogia e ainda em outras disciplinas cujos estudos se baseiam neste processo, uma vez que ele explica a imensa potencialidade do sujeito para apropriar-se de qualquer fato externo ou interno que acontece na rica experiência humana, abrindo as portas a um futuro que pela suas possibilidades ainda é insuspeitável.

Como é comum em qualquer abordagem conceitual, começarei por analisar a definição de aprendizagem, pois, como se sabe, existem diferentes definições e, ademais, algumas enfatizam aspectos centrados na teoria particular que as sustenta. De modo geral, todas as teorias concordam quanto à importância da aprendizagem: sua universalidade para a necessária e potencial adaptação humana.

Com muita frequência, reduz-se o conceito de aprendizagem a seu aspecto de modificação comportamental, estabelecendo-se o que se aprende ao modificarse o comportamento. Tal mudança efetivamente acontece como um resultado - com suas particularidades - da aprendizagem, porém isto não define o fenômeno, pois

> "[...] não é só a aprendizagem que provoca alterações na conduta [...] também a motivação, as reações inatas, as lesões cerebrais, as drogas, a fadiga, etc."
>
> (BRAGHIROLLI, 1999, p. 119)

Itelson (apud PETROVSKI, 1980, p. 204) nos diz algo similar quando assegura que "[...] um homem que entra num quarto escuro e não enxerga nada e pouco a pouco começa a ver [...]", esta resposta (ver) é uma propriedade fisiológica inata do sistema visual, portanto, não se aprende.

O mesmo autor afirma (apud PETROVSKI, 1980, p. 204-205) que a aprendizagem pressupõe uma modificação externa, de tipo físico (no comportamento), produto de outra interna, psicológica, que permite alcançar determinado objetivo; e que só podemos considerar aprendizagem se a modificação for adequada e estável na atividade que surge, graças a uma atividade precedente e não provocada diretamente por reações fisiológicas e inatas do organismo.

Porém, às vezes, sua super dimensão funcional repercute desfavoravelmente na aprendizagem, propiciando certo terror entre crianças e/o alunos e é certo que a matemática constitui um "prato forte" no conhecimento e que muitas vezes serve para "diferenciar" os seres humanos entre si, pois é muito comum considerar a quem é habilidoso na matemática como "mais inteligente" que o resto da turma. Como dizem Davis e Hersch, citado por Riviere (apud COLL et al., 1995, p. 132), "a matemática constitui, atualmente, o 'filtro seletivo' básico de todos os sistemas educacionais".

Isto se deve, em boa parte, ao mito de complexidade que tem esta área do conhecimento, muitas vezes anunciada como problemática ainda antes de começar seu aprendizado e, por outra parte, a que é verdadeiramente difícil tanto em conteúdo como em sua aprendizagem, o que requer do aprendiz um esforço que nem sempre corresponde com sucesso, podendo provocar desânimo e frustrações e, muitas vezes, até rejeição.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste artigo o adotamos a pesquisa bibliográfica exploratória, para maior familiaridade com o tema proposto, onde investigaremos os principais teóricos e abordar as suas principais teorias a respeito da prática da arte na Educação Infantil. Estudar e compreender os conceitos a

respeito da temática através de referências elaborados pelos teóricos e estudiosos sobre o tema e ainda publicações, leitura analítica, fichamento, ficha de resumo e ao final a elaboração da pesquisa formatação do artigo.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

É sabida por todos a importância individual e social que tem saber ler e escrever e antes de esse saber, o aprender a ler e escrever. Tal como nos diz Souza Lobo Guzzo (apud RAPPAPORT, 1985, p. 72-73):

Assim, e como já deixei entrever no início desta seção, os Transtornos

Específicos da Aprendizagem (TEA) estão constituídos por três tipos de transtornos: Dislexia, Disgrafia e Discalculia, lembrando, ademais, que tais distúrbios estão relacionados com o ato de aprender como processo, ou seja, são resultado de alterações neste processo, isto é, alterações que desaparecem de forma espontânea com o tempo ou de forma mediada, utilizando medidas terapêuticas, permitindo no final que o sujeito aprenda a ler, escrever e calcular segundo o caso.

A Discalculia é por todos conhecida a importância que tem as matemáticas em geral, assim, Riviere (apud COLL et al., 1995, p. 131) destaca que a "experiência matemática" produz grandes satisfações ao indivíduo pela coerência e rigor, até mesmo elegância e beleza que oferece ao conhecimento obtido através dela, diferenciando esse saber com outros saberes.

3.1.Transtorno Específico Da Aprendizagem: Discalculia

Muitas vezes, tal complexidade para aprender os conteúdos matemáticos e de cálculo é provocada pelo próprio professor; assim, Riviere (apud COLL et al.,

1995, p. 134) se pergunta: "A matemática é objetivamente difícil ou não é bem ensinada?

Este fato, ocorrido no âmbito escolar e na própria vida, também está representado pelo "medo", em termos de conhecimentos, por parte das ciências psicológicas, pedagógicas, neurológicas e outras que estudam transtornos no cálculo matemático. Tal como escreve Bastos (apud ROTTA; RIESGO; OHLWEILER, 2006, p. 195): "As pesquisas e as publicações sobre os distúrbios no aprendizado da leitura e escrita se avolumaram nas últimas décadas; no entanto, as dificuldades em matemática são menos estudadas e os neurologistas têm lhes dado pouca atenção, mantendo-se afastados do tema."

Se isto ocorre na norma de escolares, imaginemos o que pode acontecer com aqueles alunos que apresentam transtornos na aprendizagem do cálculo, a chamada Discalculia. O termo Discalculia como diminuição da capacidade de efetuar cálculo matemático, assim como o termo acalculia para expressar a ausência total ou quase total dessa capacidade, foi introduzido, segundo Bastos, por Henschen no ano 1925 (ROTTA; RIESGO; OHLWEILER, 2006, p. 202), referindo-se a um transtorno da habilidade do cálculo. Por outra parte, a definição de Henschen falava de uma causa genérica sem diferenciar fatores biológico-neurológicos dos educativo-sociais; hoje sabemos que a Discalculia está associada a uma condição particular de DCM como os outros TEA.

Cohn citado por Riviere (apud COLL et al., 1995, p. 135) considera que a Discalculia se deve a uma disfunção linguística provocada por determinada não coordenação de determinados sistemas neurológicos complexos que mais especificamente Slade, Russel e Money, citados por Riviere (apud COLL et al., 1995, p. 135) qualificam de alterações nas funções viso-espaciais dos lobos parietais. É importante destacar que apesar de sua inevitável relação com o ato de ler e escrever, a Discalculia não é, como se pode supor e inclusive como defendem alguns estudiosos, uma dislexia e/ou disgrafia matemática, ou seja, não é uma discapacidade para ler ou escrever números e suas relações; ela constitui uma incapacidade específica para operar e calcular números. A experiência investigativa nos fala de alunos tidos como bons leitores e bons escritores e com uma história sem contratempos na suas aprendizagens da leitura-escrita que, não obstante, apresentaram grandes dificuldades para aprender matemática. Riviere também menciona as descobertas de Kosc (apud COLL et al., 1995, p. 135) que encontrou numa amostra estudada: um percentual significativo de "pequenos sinais de distúrbio neurológico" que afetavam a orientação esquerda-direita, entre outras alterações, devido a uma "alteração genética ou congênita das zonas cerebrais que constituem o substrato anatômico-fisiológico da maturação das capacidades matemáticas".

Integrando as informações anteriores, ocorre-me lembrar que existem inúmeros "sistemas funcionais" (ver LURIA, 1977) a nível cortical relacionados com a produção das também inúmeras funções psicossociais que ultrapassam os tradicionalmente conhecidos centros nervosos, expandindo a produção destas funções a diferentes partes da arquitetura cerebral as quais trabalham harmonicamente com diferentes níveis de responsabilidade funcional. Neste contexto, estão envolvidas as diferentes áreas com suas operações específicas que têm que ver com a aprendizagem para calcular e que também podem estar alteradas, em decorrência de uma DCM.

A DCM especifica a Discalculia, afeta determinado setor cerebral relacionado com

a capacidade cognitiva espacial para números, principalmente no hemisfério direito em sua parte posterior (PENNINGTON, 1997, p. 5) que, como se pode apreciar na seguinte figura simplificada, está próximo ao limite occipital-parietal (LOP).

Tal capacidade se encarrega de "reconhecer" a direção dos traços que definem cada número (5...6... 9... 8...), assim como a relação entre eles quanto a ordem, sequência, cifras e operações. Uma vez mais saliento o dito quando explicamos as dislexias e disgrafias com referência a os correlatos que podemos encontrar acompanhando o distúrbio discalcúlico, entre eles, alguma dissociação da atividade cortical pré-frontal dos lobos frontais (PENNINGTON, 1997, p. 13) relacionada com a execução de respostas, neste caso, relativa ao ato matemático de calcular, assim como alguma afetação relativa ás lateralidades psicofuncionais, especificamente a relativa à lateralidade viso-manual que tem que ver com o ordenamento espacial dos números e sua relação com as operações matemáticas (DÍAZ RODRÍGUEZ, 1995). Àmbos correlatos podem, determinar este transtorno, agravar e/o complicar o aprender a calcular.

Partindo desta integração neuropsicológica, é importante destacar que a Discalculia pode estar relacionada com a dislexia-disgrafia, embora não necessariamente, na mesma forma que a matemática está relacionada com a leitura e escrita, pois os números e suas relações também se "leem" e "escrevem" e a compreensão do que se lê e do que se escreve - ou seus déficits - repercute também na compreensão do cálculo matemático.

Por outra parte, no próprio ensino, sempre a aprendizagem da matemática está "atrasada" curricularmente com respeito à alfabetização e daí a base da leituraescrita para a matemática, porém, como já foi explicado e agora evidente, podemos reduzir a Discalculia a uma espécie de dislexiadisgrafia matemática ou numérica: este TEA possui natureza própria assim como homogeneidade de sintomática que o diferencia dos outros transtornos vistos.

Desde meados do século XX, ficou definido que a Discalculia, como as dislexias e disgrafias, está relacionada com seu processo de aprendizagem, quer dizer, não constitui uma falta de habilidade do cálculo em si, ou seja, é uma dificuldade para aprender a calcular; assim, uma vez superada tal dificuldade de aprender, o sujeito aprende, domina e aplica tal aprendizado e além de poder apresentar alguma inabilidade executora, em forma de "lacunas" de aprendizagem, pode competir com a média de seu grupo acadêmico e etário nas operações matemáticas.

Para definir este TEA, podemos seguir empregando o mesmo padrão conceitual utilizado na dislexia e na disgrafia, assim, a Discalculia é a incapacidade manifesta de forma significativa para aprender a calcular matematicamente, no mesmo período de tempo e com o mesmo ritmo que o resto dos colegas de aula nas mesmas condições externas do ensino e sociais em geral e em ausência de condições neurológicas relevantes que comprometam sua possibilidade de aprender. Desta maneira, o chamado "discalcúlico" não só tem grandes inconvenientes para relacionar os números em suas operações básicas (somar, diminuir, multiplicar e dividir), como também compreender o significado dos números assim, num sentido geral, nela se repetem as mesmas afetações vistas na dislexiadisgrafia, porém, em vez de estarem relacionadas com grafemas literários, vinculamse aos grafemas numéricos e matemáticos, produto da DCM cujas alterações se particularizam assim:

Quando a criança organiza espacialmente objetos, estes não guardam os intervalos regulares entre si ou quando se exige um nível fino de discriminação quanto ao tamanho dos objetos podem aparecer erros na seriação.

O ditado de quantidades pode apresentar-se com problemas devido à lentidão com que a criança não reproduz graficamente, numa espécie de disgrafismo matemático. Tal disgrafismo se estende aos processos de codificação e decodificação de dígitos, assim como de todas as disposições gráficas que requerem uma adequada colocação espacial (em coluna, relações acima-abaixo, derieta-esquerda) que são utilizadas em todos os cálculos em folhas.

Bastos (apud ROTTA; RIESGO; OHLWEILER, 2006, p. 202), baseando-se na descrição da Academia Americana de Psiquiatria, menciona que o transtorno discalcúlico caracteriza uma dificuldade para aprender matemática que impede a proficiência deste domínio cognitivo independente da inteligência da criança, da oportunidade escolar, estabilidade emocional e motivação adequada; e coloca como sintomas principais os erros na formação de números (geralmente se invertem), dislexia, inabilidade para somar e para reconhecer sinais operacionais, para usar separações lineares, dificuldade para ler o valor de números multidígitos, para memorizar fatos numéricos, para transportar números de um lugar a outro e para ordenar e espaçar os números nas operações de multiplicar e dividir.

Riviere (apud COLL et al., 1995, p. 144) menciona pesquisas que demonstram que nos discalcúlicos é muito comum a falha da memória numérica relacionada com "um diálogo entre os conhecimentos prévios e os novos" que se manifesta por "desenvolvimentos parcos e inadequados dos conhecimentos e conceitos matemáticos informais". Neste contexto, o mesmo autor cita Rusell e Gins-

burg que asseguram que, [...] as crianças com dificuldades específicas para a aprendizagem da matemática são fundamentalmente normais em seu funcionamento cognitivo e não costumam mostrar modelos insólitos de pensamento [...] A única isenção da normalidade cognitiva essencial parece referir-se ao pouco conhecimento de fatos numéricos.

Continuando este enfoque cognitivo das Discalculias (COLL et al., 1995, p. 137), os alunos discalcúlicos podem se subagrupar com aqueles que apresentam uma dificuldade geral para aprender matemática e os que manifestam várias dificuldades nesse empenho, porém mais particulares.

Riviere (apud COLL et al., 1995, p. 138) , no primeiro caso, contempla-se um problema na compreensão dos números na sua leitura matemática, enquanto, nos segundos, aparecem problemas de memória numérica em curto prazo, de coordenação viso-manual para escrever os números, lentidão para realizar as operações matemáticas, fato que corresponde a uma baixa pontuação no subteste de códigos da prova de Weschler, diferentemente dos pertencentes ao primeiro subgrupo

3 2 A atividade diagnóstica

Antes de tudo, quero significar que toda avaliação diagnóstica constitui uma hipótese a ser confirmada ou negada, precisamente com a própria atividade avaliativa.

Assim, partimos de dados informados ou observados que nos permitem tirar uma conclusão inicial a partir de nossos conhecimentos e experiência sobre os fatos registrados; na medida em que selecionemos adequadamente métodos, instrumentos e procedimentos para avaliar cientificamente tais dados e apliquemos as estratégias correspondentes, poderemos chegar a um diagnóstico que seguirá sendo hipotético: somente a prática, através do tratamento e de sua retroalimentação (feed back) e das sucessivas re-avaliações diagnósticas que necessitemos fazer, converterão tal hipótese numa realidade científica.

Pennigton (1997, p. 34) compara esta hipótese diagnóstica com a hipótese de pesquisa; assim, ele assinala que "[...] uma categoria diagnóstica é uma teoria ou construto; a validade convergente para esta teoria é fornecida por dados originados de diferentes níveis de análise [...] e deveria conter critérios explícitos para aceitá-los ou rejeitá-los [...]". Uma consideração importante na avaliação das alterações da aprendizagem, sejam elas quais forem, é ter clareza de que manifestações são normais e quais delas constituem sintomas de um possível distúrbio.

Assim, o diagnóstico diferencial tem como objetivo precisar uma categoria diagnóstica a partir da comparação diferenciada num grupo de alterações semelhantes. Assim como se sabe, um diagnóstico errado leva a um tratamento errado, já que uma relação de semelhança sintomática entre diferentes síndromes não quer dizer que exista identidade semiológica. Ademais, duas crianças podem compartilhar o mesmo transtorno da aprendizagem e ter inclusive as mesmas manifestações, embora cada uma sinta de forma diferente o resultado de seu transtorno. Já foi dito por Robin Morris que "cada criança é como todas as outras crianças, como algumas crianças e como nenhuma outra criança" (apud PENNINGTON, 1997, p. 35), o que vale não somente para os transtornos de aprendizagem e sim também para qualquer outra alteração.

E importante dizer que antes de iniciar qualquer exploração avaliativa da criança hipoteticamente com transtorno de aprendizagem, a priori devemos de ter o maior conhecimento possível dela, tanto do ponto de vista geral como acadêmico, informação que se pode obter dos pais, professores, colegas, enfim, tudo que nos permite elaborar uma "biografia" (anamnese-catamnese)a, porém sempre cuidando das "más intenções" conscientes e/ou inconscientes destas pessoas quando nos oferecem seus depoimentos.

Um recurso complementar para esta "biografia" são os dados de nossa própria observação da criança nas diferentes atividades que possamos registrar.

Tal observação, de uma forma mais aprofundada, também caracteriza em geral o aspecto qualitativo, além do quantitativo já resenhado, que pode e deve ser explorado em qualquer avaliação diagnóstica, portanto, acompanhar na própria sala de aula o percurso de aprendizagem dos alunos reporta a um conjunto de dados importantes que são vitais para tal avaliação. Como diz Castorina citada por Alvarez (apud OLIVEIRA, 1994, p. 96):

[...] o processo da aquisição dos conhecimentos na sala de aula é uma apropriação dos conteúdos curriculares, estabelecendo-se uma relação sistemática entre o saber que é ensinado, os processos cognitivos dos alunos nessa apropriação e a intervenção dos professores.

Mais ainda, Poggi (apud OLIVEIRA, 1994, p. 96), salienta a importância desta observação quando assegura que a observação supõe articular o olhar, por um lado, e a escuta, por outro, integrando-os numa atividade que permita compreende as práticas institucionais [...] nos remete à ideia de explorar, de indagar, de olhar com atenção, o que supõe uma atividade de decodificação, significação e interpretação do objeto da observação.

Dentro desta observação que se propõe, é de particular importância acompanhar as brincadeiras e as expressões gráficas que

a criança também utiliza como meio lúdico, tanto para nos comunicarmos com ela no processo avaliativo, como para analisar de forma avaliativa os componentes presentes nestas duas atividades que se dão de forma natural e límpida nas crianças.

3.3. Avaliação da Discalculia

O próprio Bastos (ROTTA; RIESGO; OHLWEILER, 2006, p. 204) chama a atenção para alguns estudos realizados com técnicas eletrofisiológicas, principalmente a ressonância magnética, que só tem valor investigativo, portanto, seus resultados não são confiáveis do ponto de vista diagnóstico; assim, a avaliação da Discalculia, como nos outros TEA se realiza utilizando meios diretos para detectar os sintomas e por meios indiretos para detectar inabilidades em mecanismos e processos que podem estar relacionados com sua sintomatologia como, por exemplo, alterações da lateralidade psicofuncional (visual, auditiva, manual) ou dos movimentos visoespaciais (percurso da visão pelo espaço onde estão os números) e/ou determinadas afetações em nível perceptivo (para enxergar, por exemplo), de memória (lembrar algum número, por exemplo) etc.

Muitos autores assemelham os erros discalcúlicos com os erros disgráficos no que se refere à inversão dos grafemas (linguísticos e aritméticos) utilizados para expressar determinado significado (linguístico ou aritmético).

Assim, na Discalculia se evidenciam também rotações gráficas dos elementos de números assim como sua desproporcionalidade e este esforço energético sintomático na execução da atividade matemática de forma trabalhosa é que produz muitas vezes a ilegibilidade dos números escritos. Entretanto, o que mais particulariza a Discalculia é a falta de habilidade de cálculo pelo que é muito comum que nas operações que lhes coloquemos observemos grandes dificuldades para considerar a ordem numérica da operação no cálculo ou o alinhamento das colunas de números, assim como manter na memória os números utilizados que devem ser agregados ou tirados. Ademais, no caso do aluno com Discalculia, adiciona-se um novo elemento, fácil de descobrir, ainda que a criança procure ocultá-lo e que não está presente na disgrafia: como resultado de sua falta de habilidade de cálculo, ela recorre à contagem com os dedos.

De forma concomitante, podem ser observadas dificuldades na compreensão conceitual quando enfrenta a um problema de matemática: além de confundir o significado de cada número, não sabe diferenciar os dados da pergunta ou quando tem que adicionar, subtrair e vice-versa, ao confundir a função do signo + –, o que é pior no caso da multiplicação e a divisão.

Existem testes de habilidade matemática que podem ser utilizados e nos quais o discalcúlico rende abaixo da média obtida na aprendizagem da matemática. Pennington (1997, p. 132) nos esclarece que é importante diferenciar se os resultados que se obtém abaixo da média correspondem a um déficit da capacidade espacial ou da capacidade executiva para determinar o tipo de Discalculia; e, em consequência, planejar seu tratamento diferenciado, quer dizer, tratamento da área espacial ou da área executiva, contando que alguns discalcúlicos apresentam deficiências em ambas as áreas. No transtorno discalcúlico, igual que nos TGA e nos outros TEA, podemos completar a exploração diagnóstica com entrevistas e questionários a terceiras pessoas (professores, colegas, pais, familiares, vizinhos) com fins de complementar os dados diretos obtidos nas provas gerais (para os TGA) e específicas (para os TEA), além de explorar também as chamadas “áreas complementares” (motricidade, sensório-perceptiva, esquema corporal, orientação espaço-temporal, pensamento, memória, afetividade etc.) com os testes correspondentes (LURIA, 1977) para avaliar a aprendizagem geral e a aprendizagem específica (ler, escrever, calcular).

Bastos (apud ROTTA; RIESGO; OHLWEILER, 2006, p. 204) resume a

metodologia terapêutica para trabalhar com alunos discalcúlicos a partir de seis grupos de atividades:

a) Percepção de figuras e formas: de maneira simples e gradativa, destacando detalhes, semelhanças e diferenças.

b) Espaço: estabelecendo a localização dos objetos em cima, embaixo, no meio, entre, primeiro, último etc.

c) Ordem e sequência: colocando números em primeiro lugar, em segundo lugar e assim sucessivamente; ordenar os dias da semana, dos meses, das estações do ano, etc

d) Representação mental: onde se deve indicar com dedos e mão, por exemplo, o tamanho, cumprimento e formas dos objetos.

e) Conceito de número: relacionando correspondências um a um, construir fileiras de classes com diferentes objetos etc.

f) Operações aritméticas: estabelecendo a relação de que adicionar é acrescentar, subtrair é diminuir, multiplicar é somar várias parcelas iguais e dividir é repartir.

Pennington (1997, p. 132) considera que o tratamento do discalcúlico deve partir de uma clara diferenciação entre se o déficit de cálculo se deve a um problema racional ou a um problema executivo; assim, no primeiro caso, deve-se trabalhar sobre o valor

da posição numérica, recomenda-se o uso inicial de papel quadriculado para manter as filas numéricas e propiciar sua análise posicional quanto às relações entre os números escritos.

No segundo caso, o mesmo autor nos propõe utilizar "receitas" algorítmicas onde por escrito ele possa consultar quais são os passos que deve dar para realizar determinada operação matemática tendo-se que seu déficit principal está em reter o procedimento para executar problemas longos e complexos (uma divisão, por exemplo).

A criatividade do terapeuta, psicopedagogo ou professor habilitado deve se concretizar em inúmeros exercícios as diferentes maneiras, vias e instrumentos que de forma geral, se apresentam para eliminar a Discalculia e obter o aprendizado do cálculo matemático.

Riviere (apud COLL et al., 1995, p. 147) estabelece um decálogo de orientações que ele denomina os "dez mandamentos cognitivos", cujo cumprimento por parte do discalcúlico (claro que orientado e ajudado pelos professores e pais) ele considera importante no acompanhamento de qualquer intervenção dirigida à superação deste distúrbio no aspecto motivacional do aluno:

a) Desvincularás grande parte de teu pensamento dos propósitos e intenções humanas.

b) Terás que descontextualizar, progressivamente, muitos de teus conceitos, tornando-os cada vez mais abstratos.

c) Deverás realmente assimilar os conteúdos, generalizando os esquemas e estratégias não somente a tarefas ensinadas senão a outras novas.

d) Dominarás rapidamente n o - vos modos e códigos d e representação.

e) Dedicarás seletivamente tua atenção às tarefas escolares.

f) Tratarás de controlar a seleção e emprego de teus recursos intelectuais a de memória.

g) Empregarás ao máximo tuas evocações de competência lógica e memória de trabalho, quando a tarefa e o professor assim o exigir.

h) Deverás desenvolver e empregar estratégias e procedimentos especializados ("algoritmos") para o tratamento da informação. i) Deverás ter uma atitude intencional de aprender.

j) E, como se não bastasse, deverás parecer uma criança interessada e competente.

Quanto ao currículo para esta população de alunos, tal planejamento curricular deve contemplar um tempo adicional para a explicação e execução das atividades matemáticas e estimular o trabalho conjunto destes alunos com os de bons rendimentos matemáticos para propiciar a mediação entre eles, assim como aproveitar os erros cometidos de forma positiva, isto é, analisando onde e por que aconteceram tais insucessos, propondo a estratégia adequada.

Bigs citado por Riviere (apud COLL et al., 1995, p. 156) salienta, entre outras considerações, o maior uso de problemas para solucionar que o uso de cálculos abstratos, "mas sem descuidar da evocação dos fatos numéricos" assim como o treinamento frequente das operações de cálculo, porém enfatizando os adicionamentos, principalmente oferecendo à criança um ensino de matemática que leve em conta sua individualidade e que considere o importante de seu aprendizado, pois só assim o discalcúlico, além de aprender, finalmente sentirá o prazer da

"experiência matemática" da qual falam Davis e Hersch, citados por Bigs no texto de Riviere (apud COLL et al., 1995, p. 156).

CONCLUSÕES

No caso dos TEA em geral, existem muitas divergências quanto à idade adequada para serem diagnosticadas essas discapacidades para aprender. A esse respeito, acredito que a utilização de um diagnóstico precoce pode ajudar para nos alertar sobre a possibilidade (na forma de hipótese) de sua presença em idades prematuras, porém é importante selecionar verdadeiramente as situações de aprendizagem que obrigam a criança ou o aluno a aprender para poder observar as características energéticas e temporais do seu aprender e, assim, poder caracterizálo adequadamente e poder construir uma resposta correta: tem ou não tem uma alteração na aprendizagem.

Devo destacar que não é no momento de enfrentar as tarefas exigidas para desenvolver alguma aprendizagem (ler, escrever, calcular) que podemos descobrir com confiabilidade diagnóstica alguma perturbação, seja no nível de dificuldades, problemas ou transtornos.

Logicamente, o ambiente mais propício para este diagnóstico é o contexto escolar, onde existe um caráter formal quanto à exigência da aprendizagem do aluno, já que nem sempre em casa, ainda que haja condições "letradas", se segue uma metodologia adequada, regular, organizada e planejada que estimule a situação de aprendizagem. Como bem diz Tomatis (apud MOLINA-GARCIA, 1983, p. 11):

Se bem que é certo que a idade escolar é a idade de ouro durante a qual a criança

se presta a dialogar com seu meio circundante, não é menos que este encontro se efetua as vezes muito dificilmente e inclusive, em certas circunstâncias, não se realiza nunca totalmente. Nesses momentos e nessas circunstâncias é quando surgem os dramas, que todo educador conhece, concernentes à integração da criança à vida escolar. Por regra geral, em ditos momentos e em ditas circunstâncias, é quando aparece a maior parte dos problemas de adaptação e muito particularmente seus transtornos [...]

Por tal motivo e para assegurar esse tipo de certeza necessária, comparto o critério de fazer um diagnóstico naquelas faixas etárias onde, pela experiência psicopedagógica acumulada, podemos encontrar os graus – ainda mínimos – de consolidação da leitura-escrita e do cálculo que, segundo o currículo, correspondam à segunda etapa do processo da aprendizagem e que denominamos "etapa de aprendizagem propriamente dita", específica da primeira série, para conhecer as dimensões do seu esforço para aprender. Se estas dimensões se encaixam nas dimensões "normais" da maioria da turma e com características mais ou menos homogêneas, então, são esforços naturais, próprios do processo de aprender; porém, se são dimensões com características contrárias podemos pensar na possibilidade de existência de alguma destas alterações e estruturar alguma atividade diagnóstica para ter certeza disto.

Num sentido geral, sobre o aluno que passa para a série seguinte – segunda série – sem saber ler ou sem saber escrever ou sem saber calcular (operações básicas) e continua tendo esforços desmedidos para tal aprendizagem, podemos ter certeza que há uma alteração correspondente, pois já nessa série ele deve ter passado à terceira etapa da aprendizagem: a "etapa do aprendizado", onde já tem certo domínio operativo do ler, escrever ou calcular e começa a aperfeiçoá-los e enriquecêlos, lendo mais, escrevendo mais, calculando mais e, sobretudo, aplicando tais aprendizados em seu dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Dificuldades com a aprendizagem: um olhar clínico. Revista Psicologia,v. 1, n. 1, ago. 2003.

BELL, Rafael et al. Pedagogia y diversidad. La Habana: Abril, 2001.

BRUNET, Jean-Pierre. Definición de las dificultades de aprendizaje. La Habana: Mined, 1999. Memórias del II Encuentro Mundial de Educación Especial COLL, Cesar. Psicologia e currículo. São Paulo: Ática, 2001.

DIAZ RODRÍGUEZ, Félix. Algunas consideraciones sobre el aprendizaje y sus alteraciones: conceptos básicos y atención psicopedagógica. Los Cabos, Baja California del Sur, Mexico, 2007. In: CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN PARA EL TALENTO, 9., 2007, Los Cabos, Baja California del Sur, Mexico. Memoria... Los Cabos, Baja California del Sur, Mexico, 2007.

DROVET, Ruth Caribe da Rocha. Distúrbios da aprendizagem. Porto Alegre: Armed, 1995.

FONSECA, Vitor da. Aprender a aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KIRK, Samuel A. Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin, 1963.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola. Salvador: Malabares, 2003.

LURIA, A. R. El cérebro en acción. La Habana: Revolucionaria, 1983.

MOLINA-GARCIA, Santiago. La dislexia: revisión critica. Madrid: Ciências de la Educación Preescolar e Especial, 1983.

MORENZA, Liliana. Caracterización de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje. La Habana: Centro de Convenciones, 1999. (Memórias de Pedagogia, 93)

PETROVSKI, Anton V. Psicología evolutiva y pedagógica. Moscú: Progreso, 1980.

RAPPAPORT, Regina et al. Psicologia da aprendizagem: aplicações na escola. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1985. v. 9-III.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROTTA, N. T.; RIESGO, S. R.; OHLWEILER, L. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, M. T. Mazorra dos; NAVAS, A. L. Gomes Pinto (Org.). Distúrbios da leitura e da escrita. São Paulo: Manolé, 2004.

WEISS, Maria Lucia. Psicopedagogia clínica. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

WITTER, Eraldina; LOMÔNACO, José Fernando. Psicologia da aprendizagem. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1984

ZORZI, Jaime Luis. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita. São Paulo: Artmed, 2003.

.

INCLUSÃO: O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO

CRISTINE NICOLE DE ALMEIDA SILVA

RESUMO

Esse trabalho objetiva apresentar o papel do educador nos contextos da educação e sua contribuição na perspectiva inclusiva de alunos com dificuldades de aprendizagem. Muito se fala em inclusão, em direitos de aprendizagem, em desenvolvimento de habilidades e competências e na garantia de que todos tenham acesso pleno a educação de qualidade. Quando falamos sobre esses temas, logo nos remetemos as políticas públicas e a necessidade que as mesmas fortaleçam essas ideias, mas é essencial que o professor, aquele que está dentro das salas de aulas e trabalhando diretamente com os educandos, também tenha clareza em seu papel fundamental e na funcionalidade e reflexão que sua prática exige para que efetivamente exista a inclusão e isso garanta os direitos de aprendizagem e uma vida digna a cada um que passar por sua turma.

Palavras chave: inclusão, professor, educação, direitos de aprendizagem, habilidades.

1- INTRODUÇÃO

Diante de uma realidade tão dispare na maioria da sociedade e de tantos estudos, políticas públicas e debates, acreditamos ser importante perceber de forma mais direta o papel do professor dentro do contexto mais próximo a todo educando: a sala de aula.

Muito se fala em inclusão, na diversidade e direitos de aprendizagens, nas habilidades e competências a que todos tem direito igualmente e em acessibilidade e qualidade. Diante desse diálogo e da necessidade de fazê-lo cada vez mais presente em estudos e na vida de cada agente educacional, acreditamos ser importante dimensionar o papel do professor.

Esse papel do professor nos contextos de inclusão e possibilidades, considerando o currículo em espiral e suas adaptações, a dinâmica em sala de aula e as políticas públicas no interior da escola.

Como professora, há muitos anos, na educação pública me sinto instigada e desafiada a cada aluno que entra pela porta da escola e precisa de muito mais que conteúdos, ele precisa ser incluído numa sociedade que tem dificuldade com o novo e o diferente e isso me leva a querer conhecer e saber mais sobre o meu papel diante dessa realidade e de tantas necessidades.

A dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada com inúmeros fatores, tais como: a metodologia utilizada, os métodos pedagógicos, o ambiente físico e até mesmo motivos relacionadas com o próprio aluno e seu contexto de vida.

O termo se refere a um estudante que possui uma maneira diferente de aprender, devido a um barreira que pode ser cultural, cognitiva ou emocional.

Em geral essa pesquisa objetiva geral compreender os caminhos da inclusão dos alunos com dificuldade de aprendizagem por meio do papel do educador.

E os objetivos específicos são: perceber na história da inclusão seus efeitos sobre a prática docente, compreender o papel do educador como agente direto no processo de ensinagem, analisar algumas políticas públicas e seus efeitos no interior da escola e avalizar o trabalho do educador e da equipe escolar como fontes de acesso, qualidade e inclusão.

A abordagem que fundamenta este trabalho científico é a qualitativa que se caracteriza por valorizar o que se fala acerca de um determinado tema, preocupandose com a qualidade dos dados e não com sua quantificação.

Assim optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa, iniciando-se pela estruturação da pesquisa bibliográfica, que, segundo LUDKE (1986), tem seu ambiente natural e fonte direta de dados o pesquisador como seu principal instrumento.

Os dados coletados são totalmente descritivos, sendo que se tem muito mais preocupação com o processo do que com o produto e, segundo GIL (1996), se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto.

É diante dessa realidade que acontece a atuação do professor e que vamos desenvolver nossos estudos baseados nos escritos de MACEDO (2005), que em seu ensaio pedagógico aborda tanto os aspectos envolvidos na proposta de inclusão às escolas, quanto as suas consequências e os desafios dessa política no cotidiano de todos nós, educadores e alunos.

O assunto da inclusão anda em voga há alguns anos e a cada estudo novas ideias fortalecem a ideia de direitos ao acesso, qualidade e do importante papel da escola e do professor na criação e prática de políticas públicas que favoreçam esse acesso.

Além dos estudos de MACEDO (2005) sobre inclusão no interior escolar, também utilizaremos MANTOAN (2000), com a ideia de diversidade e trabalho coletivo.

Também as competências para ensinar que PERRENOUD (2000) discorre em seu

livro são necessárias para a compreensão desse tema e o artigo de BRUNO (2008) sobre a formação de profissionais para atender pessoas com deficiência.

Por último, não menos importante, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos (2006), que norteiam as necessidades de novas concepções de inclusão no Brasil.

2- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Vivemos um momento na educação em que a inclusão é um assunto em alta, pois cada vez mais a escola tem recebido em seu interior estudantes com necessidades diferenciadas e dificuldades de aprendizagem.

Historicamente é urgente compreender a segregação que acompanha a história dos deficientes e pessoas com necessidades especiais no Brasil, onde essas crianças, adolescentes e adultos ficavam restritas em seus lares ou em instituições que em nada favoreciam sua inclusão na sociedade e isso causou a impressão de que as mesmas não existiam, eram invisíveis.

Essa visão é perceptível quando criamos o mito de que atualmente temos mais pessoas com necessidades especiais, quando na verdade sempre houve. A diferença é que atualmente vemos essas crianças nas escolas, nas ruas e na convivência social. Os invisíveis tornaram-se visíveis e precisam realmente dessa visibilidade para serem verdadeiramente incluídos.

A partir dos anos 1950 as discussões sobre o assunto foram sendo desenvolvidas fortalecidas pela Declaração dos Direitos Humanos, de 1948; a Declaração dos Direitos da Infância, de 1959; a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, de 1979; as Conferências de Jomtiem, em 1990 e de Salamanca, em 1994, ambas organizadas pela UNESCO e que objetivavam uma escola para todos.

Esse processo de inclusão foi acontecendo de forma gradual, ou seja, aos poucos. No início essas crianças frequentavam salas especiais, separadas dos tidos “normais”, ou seja a separação continuava.

Segundo MANTOAN (2001) o que ainda acontece no Brasil “são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas, mas à criação de espaços escolares semi ou totalmente segregados”.

Observando essa afirmação é clara a necessidade de refletir e de repensar em ações que possam alterar essa realidade, mudar o rumo da história que vem sido escrita no Brasil com nossos estudantes e garantir que o direito a educação estabelecido por lei seja respeitado e muito além disso, o direito a cidadania seja cumprido.

3- UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS E FEITA POR TODOS

MACEDO (2005) explana os aspectos que envolvem as propostas de inclusão as escolas e também as consequências e os desafios dessa política no cotidiano escolar e de quem diretamente lida com a inclusão: os professores.

Segundo o mesmo autor a escola historicamente é pautada na organização de classificação, ou seja, classifica-se cada um pelo que e como aprende e os que não estão englobados no padrão tido como aceitável, automaticamente não estão inclusos no sistema escolar. Essa classificação tem por regra a separação, que tem por objetivo classificar para excluir.

Classificar é um modo de organizar que inclui determinada coisa, fato ou pessoa num grupo segundo critérios bem definidos, excluindo todas as outras coisas, fatos ou pessoas que não se encaixam ou não possuem esse critério e que pode ou não criar mais categorias para determinar essa separação.

“A lógica da exclusão apoia-se na lógica de classes”, afirma ainda MACEDO

(2005). É também a lógica da separação: “não é possível classificar sem separar, e é preciso que saibamos que esta forma de conhecer e organizar o mundo é não apenas muito usada, como necessária para todos nós”.

Se a classificação, em sua lógica de exclusão, é muito “potente do ponto de vista teórico, cognitivo e do conhecimento; do ponto de vista social, do ponto de vista político, do ponto de vista educacional, cria, na prática situações indesejáveis e muitas vezes insuportáveis”, continua o autor. Crianças deficientes e com necessidades especiais estavam fora da escola por não possuírem determinados critérios tidos como essenciais para a aprendizagem, ficando excluídas da “categoria privilegiada, formando uma outra classe de pessoas, uma outra classe de alunos”, como foi o caso, por exemplo, das classes especiais”.

O que precisamos compreender como base para qualquer reflexão é que esse problema é nosso, meu e de cada um, ou seja, precisamos estar abertos a discussão e as mudanças, a quebra de preconceitos e a mudança de pensamentos e ações que possam perpetuar qualquer discriminação e segregação.

A proposta da inclusão, apesar de todos os desafios que nos coloca, é considerar a relação entre pessoas de forma interdependente, ou seja, indissociável, irredutível e complementar. (...) Como não reduzi-la aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como não reduzi-la ao que gostaríamos que fosse, aos nossos anseios ou expectativas?

Como reconhecê-la por aquilo que é ou que pode ser, nos limites que a definem, como, aliás, definem qualquer um de nós"? (MACEDO p. 25, 2005).

Essas questões feitas pelo autor devem permear nossa reflexão e nossa práxis e vai permear ainda mais profundamente o debate sobre o papel do educador na inclusão.

No artigo 208 da Constituição Federal (1988) é garantido o acesso público e gratuito a todos e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ou seja, o direito a educação de todos é garantido por lei, mas engana-se quem pensa que isso faz com que realmente isso ocorra.

As Diretrizes Curriculares Para a Construção de Currículos Especiais (2006) estima que 10% da população brasileira, ou seja, 15 milhões de brasileiros, apresentem algum tipo de deficiência, destes apenas 300 mil estão matriculados em alguma instituição educacional.

A partir dessas estimativas podemos perceber que mesmo possuindo o direito garantido em lei, nem a metade dos estudantes tiveram e tem acesso a educação formal.

Em todos os documentos podemos perceber que existe um esforço em tentar criar e aperfeiçoar políticas de inclusão nos sistemas educacionais, bem como de saúde e segurança como aporte a essa ideia, mas é também claro que colocar em prática essas alíneas não é tão simples como parece no papel.

As escolas de forma geral, o centro de todo o trabalho, tem um papel fundamental, arrisco a dizer que até o principal ponto de inclusão é a escola e na figura do professor a face desse processo.

Nesse sentido MACEDO (2005), diz que do ponto de vista do professor é repensar todo o planejamento, sua organização de tempo e espaço e a principal mudança: o aluno que precisa ser incluído não é dele, mas é de todos. A ideia de que o aluno é de todos confirma a inclusão como um processo de que educar não acontece só em sala de aula, mas em todos os lugares e com todas as pessoas e isso é uma sociedade.

Segundo BRUNO (2008) "a educação de qualidade com a construção de um currículo voltado para diversidade cultural e atendimento às necessidades específicas e educacionais especiais é o grande desafio que enfrentam as instituições de ensino". Todos nós que estamos na escola temos que praticar a inclusão. A construção de um currículo que agregue valores, ideais e práticas inclusivas é concernente a todos os agentes educacionais, principalmente ao professor.

4- A ESCOLA, O PROFESSOR E ALUNO: JUNTOS EM BUSCA DA INCLUSÃO

A educação para todos pauta-se na ideia dos sistemas educacionais que se especializem em todos os tipos de alunos.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. (MANTOAN, p. 2, 2008)

Segundo a mesma autora, as escolas que não atendem crianças com necessidades especiais respondem a esse não-atendimento como falta de estrutura e de professores capacitados, sem olhar para as benesses para esses alunos e para a própria comunidade escolar que poderiam estar trazendo.

Fica evidenciado a necessidade de novas práticas e novas formas de se enxergar o outro e suas capacidades, habilidades e formas de aprender. O professor é base essencial para essa guinada nas histórias desses educandos e de sua própria profissionalização.

A autora propõe em seus escritos ações que podem colaborar com essa escola que trabalha pela inclusão e com o trabalho diretamente em sala de aula.

Ela propõe inicialmente a elaboração do Projeto Político Pedagógico por cada unidade, pensando em sua própria realidade, que cada unidade escolar possa colocar de forma clara, prática e autônoma quem é sua comunidade, como vai atende-la, como essa mesma comunidade vai participar do processo de inclusão, quais práticas e ideais estão embutidos em seu cotidiano e o que pretende mudar.

Rever as maneiras de se avaliar e de como lidar com os resultados também é parte integral do processo de incluir e com qualidade.

Sem contar com a dinâmica gestacional e de coordenação pedagógica que precisa também estar preparada e junto vivenciando esse objetivo de uma escola que cumpre seu papel.

A formação continuada do professor é parte intrínseca de qualquer mudança na escola e segundo a autora, ainda é percebido a dificuldade do educador em aceitar novidades e inovações que alterem ou ameacem romper com sua maneira de ensinar e a inclusão vem para muitas vezes destruir essas barreiras.

A mesma ainda defende a ideia de que os cursos para professores precisam traba-

lhar sistematicamente com a reflexão, exposição de pensamentos e sentimentos, além da óbvia necessidade de formação de grupos de estudos na própria escola, que apoiem a ciência, a interdisciplinaridade na construção da educação e não o senso comum.

O contato com outras realidades também torna a formação de um ambiente inclusivo mais capaz, pois a escuta de novas práticas traz a luz novas ideias e maneiras de ensinar e aprender.

A valorização do educador, não como redentor ou herói, mas como um profissional que trabalha para formar, capacitar e ensinar a aprender é algo essencial. Não apenas em condições salariais, mas de respeito, valorização como pessoa e como realmente profissional, já que não temos mais a "tia" que apenas cuida, mas um profissional que cuida sim, mas que educa também.

Pensando sobre isso podemos pensar na escola como um lugar de construção de saberes e conhecimentos, não apenas científicos, mas de aprender a ser, fazer e conviver, tanto para o educando, quanto para o educador, que se faz e refaz dentro da sua prática.

Podemos perceber que a inclusão não é algo que acontece de um dia para o outro, mas é um processo e principalmente: é possível.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de todos os estudos é perceptível o quanto conseguimos evoluir como políticas públicas em inclusão, mas o quanto ainda falta caminharmos para efetivação da mesma.

Também é clara a ideia de que cada fase histórica influenciou na educação e na forma como as crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais eram tratados e vistos. O professor demora a passar a existir para esses educandos e inicialmente num papel em que compete apenas o cuidado.

Percebemos que só é chegada a ideia de educar, de incluir, de direitos iguais, habilidades e competências quando movimentos sociais que resultam em declarações mundiais e conferências eclodem e isso chega ao Brasil também.

Por meio de todas essas constatações fica evidente que a escola faz e deve fazer parte de uma transformação que envolve a sociedade, num ciclo constantes de trocas e o quanto devemos quebrar preconceitos e pensamentos arcaicos sobre o outro e o que ele pode ou não aprender e ser.

Talvez podemos pensar que cada um, independentemente, é capaz de escrever sua própria história, basta que seja oportunizado. Esse é papel da escola.

E como o professor faz-se importante em oportunizar!

PERRENOUD (2000) faz algumas considerações sobre as competências que o educador deve ter para ensinar e acho crucial que cada um de nós, professor, tome consciência de que precisamos tomar as rédeas de nossa própria formação, coisa que o autor deixa claro em suas palavras.

O professor precisa ser o primeiro a aprender a aprender, a buscar e a perceber que ele faz parte de um todo, que também precisa de apoio, de ajuda e de compreensão. Como um agente direto de inclusão é o primeiro que precisa incluir e perceber que é no coletivo que isso acontece.

O professor não é mágico, mas muitas vezes pode tornar a vida de alguém um pouco mais brilhosa com seu trabalho, sua dedicação e sua disposição em ensinar e aprender. Acredito que esse seja o maior presente e maior responsabilidade da docência: ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL, Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos. Paraná: SEESP, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil.

Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/viewFile/589/55 4 . Acessado em 20/05/2020.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.

São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. Ensaios pedagógicos: Como construir uma escola para todos? ArtMed. Porto Alegre. ISBN, 2005.

MANTOAN, Maria T. Todas as crianças são bem vindas a escola. Disponível em http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/todas_as_criancas.htm . Acessado em 20/05/2020

PERRENOUD, Phillipe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artmed,2000.

A ARTE CINÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

DAYANA ROCHA PAES

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de abordar o tema sobre arte cinética e quais benefícios a mesma traz ao ensino na educação infantil com aprimoramento, exploração e manuseio de materiais em movimento. Àssim destacamos que a arte moderna tem um poder de fixação a todos que se dispõem a observar e apreciar a arte em movimento, com as abordagens e propostas que vai além do estético e sim do encantador e envolvente método de apreciação da arte cinética. As possibilidades são inúmeras e os campos de atuação para que a ações para educação sejam contempladas seguem uma direção de conhecimento, apropriação, apreciação e informação sobre a modernidade da arte.

Palavras-chave: Arte cinética. Arte moderna. Educação.

ABSTRACT

This work aims to address the theme of kinetic art and what benefits it brings to teaching in early childhood education with appropriation, exploration and handling of moving materials. Thus, we emphasize that modern art has a power of attachment to all who are willing to observe and appreciate art in motion, with approaches and proposals that go beyond the aesthetic, but the charming and engaging method of appreciation of kinetic art. The possibilities are countless and the fields of action for actions for education to be contemplated follow a direction of knowledge, appropriation, appreciation and information about the modernity of art.

Keywords: Kinetic art. Modern Art. Education.

INTRODUÇÃO

Para ampliar o conhecimento e a visão de como tudo isso acrescenta e segue na pesquisa de campo realizado com Tomie Take.

Assim foi possível constatar que a arte moderna tem um poder de fixar os olhos de quem tem a oportunidade de observar, assim encontra-se no despertar a mente para um pensamento de onde e como foi confeccionado aquela obra.

Ao se deparar com elas a plateia desperta seu consciente o enigma de como é fantástico essas possibilidades de que uma obra pode se observar vários formatos, desenhos e obras despertando a imaginação e trabalhando o cognitivo de cada sujeito que se depara com ela. A arte cinética não está somente localizada em quadros estáticos parados e está em obras em movimento em uma ilusão de ótica em cada passo que chega mais perto ganha-se uma visão, ao dar passos para o lado, tenha-se outra vista, ganhando uma outra percepção e assimilação de imagens.

Além de obras de quadros e objetos, tem também ganhos de outros setores, em roupas por exemplo é usado em forma de valorizar a costura, ou seja, através de ângulos e retas dá-se vida o que se veste, acentua a personalidade dos que usam, assim ditam tendências de moda até os dias atuais, pois tem muitos adeptos que mesmo sem saber o que é arte cinética, vestem -se com camisas de listras, vestidos com desenhos visuais marcantes, bolsas com designer geométricos intrigantes.

Assim o conhecimento sobre a arte cinética já está no cognitivo, ao se deparar com esses exemplos percebemos que ao nosso redor com mobiles, atividades com jogos de luzes, na percepção ótica temos exemplos visíveis e que as vezes ´passam por não perceptíveis sem o conhecimento do que é arte cinética, mas ao ser informado e dado exemplos na teoria e na prática a concepção é mais clara e com a prática realizada aos alunos desde a fase 1 da educação infantil, estamos favorecemos a uma nova visão e estimulando novas possibilidades de demonstrar, apropriar e transmitir arte.

OS MUITOS NOMES DA ARTE PÓS-MODERNA

Entre 1914-1918 (período da 1° Guerra Mundial) muitos artistas se exilaram como uma forma de protesto contra esse movimento pois sentiam-se insuficientes para combater ou até mesmo impedir todo esse caos que assolava toda a Europa.

Inconformados com seus países de origem por estarem envolvidos nesse acontecimento tão devastador, uniram-se e refugiaram-se na Suíça; formando um movimento literário; pois não se conformaram com a intolerância a filosofia, ciência e religião.

Esse movimento foi dado o nome de “Dadá” como forma de protesto ao irracionalismo no Continente Europeu.

Os dadaístas propunham que as obras saíssem do real das possibilidades que fossem além de querer inovar, a intenção não era ser plástica e sim de forma sátira e crítica aos valores tradicionais que teria se perdido durante a guerra, pois até o presente momento a arte era sempre estática, a realidade do momento necessitara de algo diferente.

O dadaísmo e seus princípios automatismo, fez com que surgisse o surrealismo, as obras surgiam a razão, a moral ou estética,

mas sim

informatizava o surrealismo, manifestações ilógicas absurdas do subconsciente, ou seja uma mistura do real com elementos irreais, contribuindo para o total descrédito da realidade.

Ao término da primeira guerra mundial, logo quando toda a Europa já voltou ao comércio, houve a necessidade de uma nova expressão artística, o mercado pede novos artigos e os consumidores , os dadaístas propunham uma libertação do pensamento racionalista, onde o psíquico liderasse ,pois os homens até então teriam sido sempre automatizados, onde essa ideia nova deu certo e o mercado de arte começou a deslanchar e a população começa a comprar.

Devido ao Dadaísmo e com a liderança do poeta e escritor André Breton (1896-1966) surge o aparecimento do "surrealismo", onde o automatismo psíquico predomina, onde o racionalismo e a lógica são dispensados, e a imaginação ilógicas e absurdas produzem criações artísticas muito mais atraentes e interessantes.

Na segunda metade deste século os grandes centros urbanos se recuperaram do prejuízo que a segunda guerra mundial causou, e passa a produção industrial aquecer o mercado financeiro, onde tudo que estava a venda, a população consumia de forma rápida onde surge modos de expressões artísticas:o modernismo que abrange as manifestações do século passado até o início dos anos 60; posteriormente surge o pós modernismo entre tantas manifestações artísticas citaremos apenas duas dentro de uma gama de variações que nascera naquele momento.

Pop-art = onde deveria simbolizar a constante variável da realidade do homem e o Pop.art onde expressa a realidade contemporânea, onde prevalecia a tecnologia industrial.

A Pop-art significa arte óptica, seu precursor é Victor Vasarely criador da plástica do movimento, cinco figuras geométricas de vários tamanhos de várias cores, que combinadas provocam a sensação de movimentos e se mudar de posição, criou-se a ilusão em que ela se modifica, como a vida moderna, em constante movimento.

Essa ideia de movimento faz com que Alexander Calder cria o 1º móbile que era movido pelo espectador, mas em 1932 ele criou formas suspensas que as próprias correntes de Vento as moviam, aparentemente simples, porém as montagens são complexas pois seus movimentos tem um ritmo certo para que dure mais seus movimentos. Calder estudou desenho e engenharia mecânica, onde se formou em 1919; em 1926 fixou-se em paris onde estudou escultura e começou a criar figura animadas de acrobatas e bailarinas, de arame e de madeira. O que a princípio era apenas uma passa tempo tornou-se alguns anos mais tarde um novo meio expressivo "arte cinética "onde o principal de tudo seria o movimento.

A Pop-art = Significa arte popular, criou força nos meios de comunicação América artística , como TV e publicidade. Surgiu nos meados dos anos 60 nos Estados Unidos, seu alvo era sempre uma imagem da mídia, ou uma estrela do cinema, onde a ideia era que os mitos contemporâneos também poderiam ser manipulados para o consumo do grande público, prova disso uma foto de Marylyn Monroe que passou por variações de cores foi um grande sucesso, e é até hoje na galeria Tate Gallery, Londres. Começa a surgir novos talentos da arte onde se destacam, assim como:

VICTOR VASARELY

Vasarely trabalhava desafiando a lei ótica dos contrastes simultâneos , da psicologia da forma . Mistura-se quadrados com círculos angulares grandes e pequenos são montados de forma uniforme , com baseamento na teoria das cores frias e quentes dando a impressão que parte esta longe e parte esta perto dando a sensação de profundidade da imagem literalmente confundindo nosso cérebro .

Ao se deparar com a obra a nossa percepção implica , associamos a idéia de espaço luz , cores , círculos e triângulos , cores quentes e frias , dando um sentido cósmico , e um fenômeno , aqueça nossa mente , intriga nossos olhos , confundindo , enganando nossa mente , isso é conseqüência do encanto do cinetismo. (Fig. 24.7 triond 1973 de Vasarely . Galeria Denise René . Paris)

Um dos principais artistas da op.art, Vasarely sempre trabalhou de forma inusitada para sua época, enfatizando sempre o surreal,usando sempre o informalismo, criando obras de grande tamanho, integradas no meio urbano, podendo ser contempladas por um grande público, usa sempre um método chamado "integração das artes"isso quer dizer... nunca se sabe se é escultura ou pintura pois tem uma imensa variante de abstração geométrica, tem um alcance óptico,causando sempre um olhar atento para aqueles que apreciam a arte.

GRAZIA VARISCO

Ela explora a essência dinâmica da imagem utilizada de diferentes meios, usa ferramentas onde aumenta a percepção de quem admira suas obras.

Incomuns ensaios faz com que você pare em frente de suas telas e ao observá-las com atenção, movendo-se lentamente, sua percepção se atenta ao ir transforman-

do a imagem em outra imagem, modificando seus desenhos conforme sua imaginação vai crescendo e tentando espantosamente fixar se seu olhar em um único ponto para melhor entender a confusão ótica em que nos envolvemos e nos encantamos com essa enigmática, é tudo mágico essa percepção ao olhar essas obras tudo muito enigmático.

Grazia gosta muito de trabalhar com linhas, sombras e luz. Nascida e criada em Milão em 1937, onde trabalha até hoje e participa de pesquisa voltada a arte-cinética com um grupo que se identifica pelo nome de "grupot" onde seus integrantes são: Davide Boriani, Gabrieli De Vecchi, Giovanni Anceschi, Gianni Colombo,Gracia Varisco.

ALBERTO BIASI

É um dos fundadores do grupo italiano Gruppo Enne protagonista, é um dos artistas ópticos cinéticos mais coerentes nascido em 1937 em uma família que já havia produzido outros artistas, criado em uma atmosfera larga e atmosfera local ganhou uma bolsa de estudo criada por Paolo Venini esse foi um grande passo marcante pois se dedicou minuciosamente a movimentos importantes do século 20 Neoplasticismo, Futurismo e Dada estão profundamente enraizados nesse jovem. Foi professor de artes gráficas e logo ganhou seu primeiro prêmio em 1959 mesmo jovem desenvolveu vários estímulo e ideais políticos, suas interações entre o espectador e suas obras fez com que se tornasse um pilar indispensável resolvendo problemas cinéticos e aprimorando percepção visual e suas reações principalmente a estímulos luminosos.

Essa percepção é marcada com interferências de movimento de visão e luzem superfícies estáticas e primitivos como a colmeia, posteriormente com outras estruturas laminares e cores sobrepostas em estruturas laminares criando um evento visual de modo que depende do movimento do espectador tem a sensação de movimentos.

Trabalhando com ângulos e sombras cada vez mais supera suas próprias artes, cada vez mais complexas, possibilitando cada vez mais a interação do público, tornando-as mais rica, trabalhando sempre com geometrias tridimensionais, profundidade, ilusões com sombras, o público tanto gostou que respondeu com entusiasmo , dando uma grande afluência (42.000 visitantes) em 1990 em uma de suas exposições.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA AULA SOBRE ARTE CINÉTICA EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL FASE 1

A arte cinética pode proporcionar aos alunos a exploração do ambiente, por ser realçada de movimento e cores que prendem a atenção dos alunos em fase de descobertas, nada melhor de juntar o lúdico em uma sequência de estímulos e observações simultâneas que valorizem sempre o aluno em sua exploração de mundo.

As cores sempre chamam a atenção dos alunos, quanto mais intensas e perceptíveis a olhos atentos e caçadores de novas oportunidades do brincar, mais atrativas aos olhos dos pequenos grandes artistas que podem surgir depois dessas ações pedagógicas voltadas ao apreciar desses pequenos grandes alunos.

A primeira etapa consiste verificara s possibilidades. Assim na busca de materiais para concretizarem essa sequência a utilização de uma lâmpada de Led Luz colorida rotativa utilizada em festas e eventos foi um item essencial para a realização da atividade.

O material utilizado foi a Lâmpada de LED, adaptado no teto da sala de aula com utilização de vários retalhos de papel laminado em retângulos ao redor da sala para o efeito refletivo das luzes da lâmpada de LED.

A sala em ambiente sem iluminação a não ser da lâmpada de led é assustador para os pequenos porque no primeiro momento o novo assustou por ser um ambiente sem iluminação.



A utilização de uma caixa de som com músicas selecionadas e que fazem parte do cotidiano desses alunos, contribuíram para a realização da atividade, pois trazem tranquilidade aos alunos por um ambiente acolhedor mesmo em uma situação atípica que o aluno tem no decorrer dos dias.



Com ajuda de auxiliares da sala e com apoio da professora estimulando a aproximação com o objetivo da atividade, alguns não obtendo interesse outros dispersos e alguns mais ativos seguindo as auxiliares e a professora pela sala.

Quando a música começou e o jogo de luzes reluziu pela sala o interesse pelos alunos aumentou a grande maioria seguia as luzes e dançava conforme a música, mas o mais notório foi a procura pelas imagens refletidas e a busca pelo pegar e tentar explorar até quando eles podiam se apropriar da atividade.

Alguns alunos rolavam outros tentavam pegar ou sentar nas imagens refletidos, o resultado foi além do esperado porque em média as atividades propostas não passam de 15 minutos essa ultrapassou os 35 minutos entre as atividades propostas do cotidiano da professora onde a abordagem era comunicação e matemática.

O lúdico ficou evidente e a brincadeira foi divertida para todos os alunos que no seu total eram 25, assim alguns na média de 2 saíram da atividade atrás de alguns brinquedos do seu cotidiano, mas os demais demonstraram interesse na atividade porque foi o novo, o que é fora da realidade deles na sua rotina estável na unidade escola.

Mas a atividade não terminou nesse dia, um dia após houve uma reunião de pais onde os pais foram convidados a participarem da atividade de jogo de luzes. Foi perceptível ao olhar e as falas dos mesmos que surpreendidos não se continham de uma surpresa agradável sobre o que os filhos participaram um dia antes, o novo deve ser inserido no dia a dia escolar, fico feliz com atividades assim- Disse a Mãe de um aluno durante a atividade.

A atividade não poderia ser esquecida foi registrada com fotos e vídeos e relatos dos envolvidos como professora, auxiliares, alunos e pais.

Assim em um dia atípico e seguindo calendário letivo, a professora da sala solicitou que todos novamente apresentassem a atividade aos pais de outras salas, onde a recepção foi a mesma dos dias anteriores e o resultado igualável com surpresas espontâneas na fisionomia de cada pessoa envolvida e que não conhecia a atividade.



As possibilidades são inúmeras, se a visão educadora for ampla não há limites para a educação. Quem limite não quer que a possibilidade seja realizada e sim sufocada com técnicas ultrapassadas.

Embasado na pesquisa da arte cinética, percebe-se então a importância de acrescentar esse conhecimento de forma a introduzir para ganhos na educação infantil. Ao introduzir a arte cinética em ambiente escolar, ganha-se benefícios imensuráveis para o desenvolvimento infantil onde trabalha-se a psicomotricidade, lateralidade e a motricidade.

Pois nessa idade de desenvolvimento e crescimento infantil é enfatizado atividades para melhor locomoção, como motricidade aprender a desenvolver o manuseio de pinças com as mãos, trabalhando a lateralidade envolvendo a psicomotricidade, pois motivando todos esses movimentos, facilitando o desenvolvimento psíquico, o afetivo e interação com o outro.

Deve-se introduzir para as crianças atividades que todos possam interagir, brincar e realizar sem o peso de que seja obrigatória, chata ou imposta, sendo elas em brincadeiras, danças e músicas.

Cabe-se ao educador fazer seu planejamento, cautelosamente, observando bem a idade de seus alunos e se atentando a necessidade que eles têm, adequando as atividades ao espaço a ser realizado e ser realizado e ser executado de forma coerente.

Já percebemos que o novo, o inusitado e o surpreendente é muito mais do que divertido, e sim que vai do lúdico ao conhecimento e exploração de mundo.

A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Historicamente desde 1971 a disciplina com nomenclatura de Educação Artística está inserida na vida escolar dos alunos. Para alguns a disciplina é essencial interesse por falta de estímulo, tanto no ambiente familiar ou por alguma fase que seguiu as etapas para que essa apreciação artística fosse alimentada.

As ideias do filósofo inglês Herbert Read em 1948, foram o marco para iniciarem no Brasil, junto com um grupo renomado de artistas, educadores e especialistas que buscavam realizar um processo criador.

A disciplina de Educação Artística, foi uma iniciativa de melhorias para a educação com a criação pela Lei 5692/71, mesmo observada como incompleta pois não atendia todas as necessidades de um bom apreciador ou iniciante no campo artístico.

Nos dias atuais a arte se faz presente, com a parte de uma educação interdisciplinar ou multidisciplinar favorecendo a criatividade em todas as outras disciplinas.

Mas será que os educadores eram bem formados ou buscavam uma formação de qualidade, ao passar dos anos verificamos que a nomenclatura muda para Artes para abastecer todas as modalidades artísticas, não deixando de lado nenhuma, mas ao passar dos anos com as mesmas técnicas tradicionais ou em algum momento educadores buscavam se aperfeiçoar, buscar técnicas inovadoras ou até levar o inusitado até a sala de aula, ficou claro o favorecimento aos alunos com essa nova percepção.

Mas em passos curtos, pois nem todos os educadores tem essa mesma percepção de busca ao novo, fixar em técnicas muito conhecidas porque podem ter as mesmas situações sem ampliar as perspectivas, os objetivos de cada situação na unidade escolar.

A abordagem na disciplina de artes tem a ideia principal de valorizar o trabalho do aluno, mas será verdade? No decorrer de muitas atividades é delimitado a uma certa regra limitando a criatividade do aluno, mas artes não é uma disciplina que valoriza a criatividade ou está limitada a um certo conceito para que não ultrapassem as tais.

O nosso compromisso com a democratização do saber arte na escola exige que nos posicionemos também a esse respeito antes de definir conteúdos escolares, métodos e procedimentos pedagógicos que permitam atingir tais metas.Em outras palavras, o professor de arte precisa posicionar-se com clareza sobre as dimensões estéticas e artísticas que devem conectar-se na educação escolar dos estudantes.(Arte na Educação escolar, pág.52)

CONCLUSÃO

Somos reféns de nós mesmos, sem algemas ou muros ficamos presos a tabus pré-existentes, onde não tem fundamento, algo serve apenas para limitarmos.

Porém tem dias que dá um “CLICK” em nossa mente e percebemos que sempre estivemos livres, mas a preocupação de como os outros vão perceber e verificar que tenho essa liberdade me condiciona a ficar preso.

Mas essa vontade de sair e crescer , é mais forte e aos poucos vamos nos libertando, sem eu mesma vou ganhando asas invisíveis e parto para um grande voo e descubro que a visão do que de cima é incomparável a tudo que que vejo é deslumbrante a sensação do vento e do movimento passando pelo pela minha pele reforça a certeza que nunca mais deixarei de voar, nunca mais...a cada dia um novo horizonte a ser desvendado sem pressa, sem culpa, sem cobranças, simplesmente vivendo a cada dia uma surpresa de mim mesmo.

A sensação ao apreciar a arte cinética foi relatada acima, apreciar, se superar e surpreender, não podemos nos limitar a uma só visão e sim se permitir a verificar as inúmeras possibilidades que a arte cinética ou qualquer outro movimento artístico pode nos beneficiar no dia a dia, nos momentos em nossas vidas.

As possibilidades são inúmeras, agora cabe a cada um de nós mergulhar nas possibilidades ou se limitar em conceitos que nos brecam nas possibilidades de voar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fusari, Maria F. de Resende; Ferraz, Maria Heloisa C.de T. Arte na Educação escolar. Editora Cortez, 3ª Edição, 1997- São Paulo.

LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAYANE FLEMING OLIVEIRA ANASTACIO

RESUMO:

Ao nascer à criança não diferencia o meio e seu próprio corpo. O que se relaciona com seu corpo constitui, numa indissociação das diferentes partes do corpo. Na relação com a mãe, em seguida com os pais ou com seus substitutos e nas experiências com objetos e com seu corpo, a criança se coloca progressivamente como sujeito num mundo cada vez mais distinto de seu corpo e daquilo que ela vive. A parte do desenvolvimento psicológico e indissociável das primeiras relações, no dinamismo de um desenvolvimento onde os aspectos motores, perceptíveis e psicológicos são estreitamente dependentes uns dos outros. Por meio da mesma pode-se oferecer ao educando uma proximidade da realidade qual esta inserida, assim como realizado em experiências escolares demonstram o aumento na frequência escolar, a diminuição da violência dentro da escola, socialização e integração de todos os estudantes no grupo, a autoestima elevada e o respeito com as diferenças, transformando-o, não só a ele, mas o professor, a escola, a família e a sociedade. Todos devem aprender de forma que seja prazeroso, que não sejam reprimidos, ou estancados no processo ensino-aprendizagem, não precisamos encarar a ludopedagogia como uma arte de brincar, limitados entre brincadeiras e brinquedos, mas, em uma arte de ensinar de alfabetizar, diferenciando das aulas expositivas, monótonas e improdutivas.

Palavras-chave: Lúdico; Alfabetização; ludopedagogia.

ABSTRACT

At birth the child is the middle and your own body. What relates to your body is in a indissociaçaõ of different parts of the body. In the relationship with his mother, then with his parents or their surrogates and in experiments with objects and with your body, the child arises progressively as a subject in an increasingly distinct from your body and what she lives. The psychological development and inseparable part of the first relations dynamism where development aspects, noticeable and psychological engines are closely dependent on each other.Through the same can offer the learner a closeness of reality which it entered, as well as performed in school experiments demonstrate the increase in school attendance, the reduction of violence in school, socialization and integration of all students the group, the high self-esteem and respect differences, making it not only him, but the teacher, school, family and society. Everyone should learn in a way that is pleasurable, which are not repressed, or detain in the teaching-learning process, we don't have to face the ludopedagogia as an art of play, limited between games and toys, but, in an art teaching of literacy, differentiating the lectures, monotonous and unproductive.

Keywords: Playful; Literacy; ludopedagogia.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras e jogos envolvem a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de emoções, afetos e sentimentos. Além de alegria e prazer, algumas vezes a exposição de seu corpo e de seus movimentos podem gerar vergonha, medo ou raiva. Isso também precisa ser considerado pelo professor para que ele possa ajudar as crianças a lidar de forma positiva com limites e possibilidades do próprio corpo. As diferentes atividades que ocorrem nas instituições requerem das crianças posturas corporais distintas. Cabe ao professor organizar o ambiente de tal forma a garantir a postura mais adequada para cada atividade, não as restringindo a modelos estereotipados.

Ao olharmos uma face da história humana percebemos que o homem num sentido amplo é um ser essencialmente sensível e situado num espaço geográfico que se transforma sempre e no vir a ser da temporalidade histórica. Assim, desde as épocas mais remotas encontramos registros de diferentes e incontáveis culturas, mostrando que as crianças procuram imitar e decifrar símbolos, aprender através dos sentidos para se inter-relacionar com a realidade ampla através de adivinhas, de ação fundada na artística musical... Plástica e de algo mágico que pode ser traduzido sobforma de um jogo de “faz de conta”, de jogos com bolas, arcos, teatro de bonecos...

Do brincar, desenhar, pintar, que aparecem sempre como atividades lúdicas e artísticas preferidas pela criança vivente em qualquer espaço do Planeta Terra. Assim, o brincar na forma de magia, encantamento e o desenhar para satisfazer sentimentos ou representar emoções reaparecem nesse final de maiooutonal com um rosto estressado e não transfigurado artisticamente, pelo movimento, ritmo e cores. É o rosto do chamado homem contemporâneo que visualiza o Terceiro Milênio; rosto desbotado pela correria, pela ilusão do progresso mercadológico capitalista e quase sempre, distante da realidade escolar, realidade essa, sempre social.

As instituições escolares cada vez mais têm se preocupado com a antecipação de oferta de conteúdos formais do ensino e dado ênfase à alfabetização precoce das

crianças.

A LUDOPEDAGOGIA E UM AMPLO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Sobral (2011) tudo pode ser ensinado ludicamente, de maneira que a ludopedagogia proporciona ao aprendiz um amplo desenvolvimento de suas habilidades. Por intermédio da brincadeira é possível se aperfeiçoar o conhecimento que se possui a respeito de si, dos outros e de suas habilidades, o educar deixa então de ser uma mera transferência de informações.

Cabe ao educador em um primeiro momento buscar suporte teórico para, posteriormente, realizar a observação e aplicação de atividades lúdicas que visem analisar as práticas e o desempenho dos aprendizes. Por intermédio do brincar, a ludopedagogia, busca proporcionar ao educando oportunidade de contato com situações novas ou mesmo do cotidianosobre as quais possa refletir, para assim preencher suas necessidades, seus motivos que levam à ação, afirma Sobral (2011), que nos apresenta o seguinte exemplo:

"Ao lidar com os objetos existentes na brincadeira e nos jogos, a criança pode lidar com o significado das palavras por meio do próprio objeto concreto, e por esta ação de brincar, a criança, embora não possuía linguagem gramatical, consegue internalizar a definição funcional do objeto, e passa a relacionar as palavras com algo concreto. O ato de brincar estimula o ato da memória que ao entrar em ação se amplia e organiza o material a ser lembrado." (Sobral 2011p. 2).

As atividades lúdicas trazem benefícios físicos, intelectual e social para a criança, do ponto de vista físico estimula o desenvolvimento e a competitividade, quanto ao intelectual desinibi e estimula a excitação mental, e, no que concerne ao social simboliza realidades que a criança ainda não pode alcançar, por meio dos jogos simbólicos são explicados o real e o eu, afirma Sobral (2011).

As crianças dos oito aos doze anos buscam explorar, conhecer o mundo que as cerca, passam a ter contato com grande variedade de culturas, e a se interessar pelos jogos e regras, realiza a escolha de parceiros e amizades, nessa fase a criança passa a compreender o mundo de forma mais objetiva, tendo consciência de suas ações, diferenciando o certo do errado, observando essas questões, cabe ao educador assumir postura de facilitador do conhecimento, abandonando os métodos tradicionais (Sobral, 2011).

A ludopedagogia pode ser utilizada em qualquer nível de instrução, ela conduz o aprendiz a um melhor aproveitamento dos conteúdos e aproxima esse e o educador. Em um processo tradicionalista as brincadeiras se restringem ao recreio e as aulas são consideras desinteressantes, a Ludopedagogia busca romper com essa realidade, trazendo às salas de aula atividades mais criativas e dinâmicas, que proporcionam mais emoção e entusiasmos ao aluno, gera proximidade com a realidade na qual esta inserida.

"Todos devem aprender de forma que seja prazerosa, que não sejam reprimidos, ou estancados no processo de ensino/aprendizagem, não precisamos encarar a ludopedagogia como uma arte de brincar, limitada entre brincadeiras e brinquedos, mas, em uma arte de ensinar, diferenciando do tradicionalista das aulas expositivas, monótonas e improdutivas. O aluno deve ser estimulado com a criatividade do educador, assumindo sua natureza de mediador do conhecimento, oferecendo pontes novas ao seu educando". (Sobral, 2011, p.4).

É importante observar que, a ludopedagogia não pretende abranger toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas sim promover melhores resultados, apresentar atividades mediadoras de avanços e tornar a sala de aula mais alegre e agradável. Tem-se dessa maneira a ludopedagogia como método que busca facilitar e tornar agradável o processo de ensino/aprendizagem e exerce influência sobre o desenvolvimento, incluindo-se o desenvolvimento da atenção e da concentração.

Queiroz (2006) afirma que, caso isso não ocorra o educador poderá equivocar-se e destaca a importância do educador ter uma formação continuada. Cordazzo (2007) afirma que pesquisas revelam a existência de educadores que desconhecem a influência do brincar sobre a aprendizagem, muitas vezes vendo este momento desvinculado da educação. Ainda existem os que reconhecem a importância da brincadeira, mas possuem dificuldade em utilizá-la.

Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos. "Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação intima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização." (Kishimoto, 1994).

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações. O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica.

Para Vygotsky (1994) citado por Oliveira, Dias, Roazzi (2003), "o prazer não pode

ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam." O brinquedo na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas neçessidades que impelem a criança à ação. É exatamente estas necessidades que fazem a criança avançar em seu desenvolvimento. A brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer.

Para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não depende de regras, de formas rigidamente estruturadas. Para surgir basta uma bola, um espaço para correr ou um risco no chão, segundo

Vygotsky. "[...] a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra". Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz de conta, como ainda nas que exigem regras (Bertoldo, Ruschel, 2012).

Através do jogo a criança: libera e canaliza suas energias; tem o poder de transformar uma realidade difícil; propicia condições de liberação da fantasia; é uma grande fonte de prazer. O jogo é, por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida que joga ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Esta atividade é um dos meios propícios à construção do conhecimento.

... Artísticas... Ludopedagógicas ou na forma de ciências de diferentes campos de conhecimentos e estetizadas ou manifestadas no sentido singular. Nesta perspectiva voltada ao estudo-reflexão-ação e à novas ações rumo à reconstrução e construção de um novo sentido e significado para o lúdico, à brincadeira, penso agora, de modo próximo a uma artista plástica (Mirian C. Martins, 1998); (Martins [et all], 1998, p. 126).

A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. O jogo pode ser visto como: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto.

Sonhamos com uma escola que, sendo seria jamais vive. A seriedade na o precisa ser pesada. Quanto mais leve e a seriedade, mais eficaz e convincente e ela. Sonhamos com uma escola que, porque seria se dedique ao ensino de forma competente, mas dedicada, seria e competente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de serio, ate de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este que fazer em algo triste. Pelo contrario, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos e remover os osbstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nos e não aceitar que ensinar e aprender é praticas necessariamente enfadonhase tristes. (Freire, 1991).

Para Friedmann (1996, p. 55) "a educação deve ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico", tendo cada um a necessidade de construir sua própria inteligência e sua própria personalidade, atendendo e trabalhando sempre os interesses e as necessidades (respeito mutuo, confiança e afeto) de cada criança, desafiando cada vez mais sua inteligência, fortalecendo a autonomia e o pensamento critica de cada uma delas.

Assim, é interessante a construção progressiva, na pratica educacional, de estratégias metodológicas que respondam aos objetivos formulados. Essa metodologia deve ser construída, levando em conta a realidade de cada grupo de crianças, a partir de atividades que constituam desafios e seja ao mesmo tempo significativas e capazes de incentivar a descoberta, e a criatividade. (Friedmann, 1996, p. 56).

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa.

Segundo Piaget, "[...] o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo". Para Vital Didonet "é uma verdade que o brinquedo é apenas um suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem o brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações". (Apud bertoldo, Ruschel, 2012).

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína

do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

De acordo com Nunes (2012), "a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico". Segundo Teixeira 1995 (Apud Nunes, 2012), várias é as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem:As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.

Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário; As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Com o passar do tempo à ação do brincar foi percebida como algo promotor de conhecimento e de aprendizado. Por isso, é relevante ressaltar que o brincar é a primeira linguagem da criança, a partir das atividades lúdicas é que ela irá se desenvolver provocando seu processo de socialização, comunicação, construção de pensamentos. O brincar é a forma que a criança se relaciona com o mundo adulto, promovendo a exteriorização da criança através da expressão simbólica "o brincar". Segundo Luz et al (2009):

A brincadeira é um mecanismo de socialização, como também deve ser considerada como um dos instrumentos de diagnostico que auxilia o adulto a entender a criança. O brincar é fundamental na construção do conhecimento da criança, não podendo ficar de fora da sala de aula. Utilizar esta ferramenta é saber trabalhar com a criança da melhor forma possível [...], Dentro da perspectiva do brincar, ele auxilia um maior entendimento na formação da criança e seu desenvolvimento no âmbito escolar, mas este conhecimento deve ser utilizado e proporcionado com a intenção do aprendizado e não o mero brincar por brincar. O professor é o responsável por fazer esta relação do brincar e aprender com as crianças. Cabe a ele explorar o faz de conta, onde a criança cria um universo com suas vivencias do real misturado com o do imaginário (LUZ, et al, 2009, p.1348).

Através da observação do educador na brincar da criança, poderá então interiorizar o mundo infantil da criança e norteá-los no cotidiano escolar, contudo a autora deixa claro que esta brincadeira deve ser direcionada dando significado na relação do brincar e aprender. Segundo Silva e Santos (2009) é na brincadeira que a criança demonstra a interação com o mundo adulto, e consegue ultrapassar os seus conflitos. A criança manifesta a interação com o outro, desde o feto até o pós-nascimento, ela precisa superar o mundo exterior para acomoda- se ao novo, a cada momento e circunstancia.

Quando a criança brinca, ela se desenvolve, cria sua própria regra, fantasia, percorrendo o caminho para o desenvolvimento de suas funções que estão no processo de maturação que mais a diante será consolidada num nível de desenvolvimento real, ou seja, onde de fato terá desenvolvido habilidades para entender a brincadeira como uma ação que tem seu espaço e momento para acontecer. Quando a criança brinca, não há apenas uma repetição de eventos vistos ou ouvidos. A criança cria, combinando o antigo com o novo. Porém, a base da criação é a realidade da qual extrai elementos, pois a construção imaginária não parte do nada. Estes elementos da realidade podem ter sido adquiridos não só pela experiência direta do indivíduo, mas também pela experiência social adquirida por relatos e descrições (Cerqueira, 1984, p.116).

A função do brincar não está no brinquedo, no material usado, mas sim na atitude subjetiva que a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade exercida. Essa vivência é carregada de prazer e satisfação. Em cada etapa evolutiva da criança, o brincar vai se modificando, mas é essencial que ela tenha oportunidade de explorar todas as fases do brincar.

Quando a criança brinca não se preocupa com a obtenção de resultados e muito menos com as opiniões que a cercam. O objetivo maior das crianças é justamente se satisfazer seus desejos e suas fantasias. Para Kishimoto, Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que o impulsionam a ação para explorações livre. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca... (Kishimoto, 2010, p. 143).

Segundo Cerqueira (1984), atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possua uma característica de aproximação entre o aprender e o brinquedo acarretando uma situação de interação. Porém, mais importante do que

a concepção e apresentação da atividade lúdica é o momento e como está sendo introduzida e por quem toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando assim um interesse muito maior por aprender.

No momento da brincadeira à criança usa o brinquedo como fonte de liberdade e um instrumento que possibilita a elaboração de situações não muito próximas talvez de sua realidade; ela usa uma simples "caneta", e consegue visualizar e interagir como se fosse, por exemplo, um avião, essa é uma das realizações possíveis do brincar com um brinquedo ou não, ou seja, a imaginação da criança é despertada quando ela está brincando relacionado o mundo real com o seu imaginário. Acreditamos que o brincar é o primeiro experimentar do mundo que se realiza na vida da criança. É uma linguagem de interação que possibilita descobertas e conhecimentos sobre si mesmos, sobre o outro, sobre o mundo que a rodeia (Roja 2007, p. 17).

Já dizia Paulo Freire (2001) que aprender a ler e a escrever é aprender

a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado são tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Ao longo dos anos a alfabetização tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e, os educadores se posicionem em relação às mesmas, construindo suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para a sala de aula a partir de suas reinterpretações e do que é possível e pertinente ser feito.

Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

Segundo Teixeira 1995 (Apud Nunes, 2012), várias é as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem: As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica; O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.

A ludoterapia vygotskiana tem como alicerce a compreensão dos processos nervosos superiores em sua rede de significados e sentidos e, essa rede é estabelecida pela criança e psicoterapeuta através da percepção, seleção, significação e sentidos das informações provenientes dos meios externo e interno. O sujeito pode construir significados e sentidos de suas experiências baseado na objetividade da relação e do mundo. Desse modo a ludoterapia, tem uma conotação de construção mútua, de significação e ressignificação, de construção de sentidos, e as pessoas envolvidas no processo estão em relação interpsicológica, construindo e constituindo o intrapsicológico.

Pode ser considerado um espaço de construção da vida mental e corporal. Quintino Aires (2006) destaca que a relação psicoterapêutica "facilita e/ou promove os processos de formação partilhada e o registro individual de significados apontados e nomeados por ambos da relação". (p.17).

"A aplicação de meios auxiliares e o passo da atividade mediadora reconstrói a raiz de toda operação psíquica, é semelhante a como a ferramenta modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas superiores. Na estrutura superior, o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional e o foco de todo o processo de desenvolvimento." (Vygotsky, 1995, p. 123).

As representações mentais são produtos da internalização e estão intrinsecamente relacionadas à subjetividade do homem, por representarem mentalmente aquilo que faz sentido para eles, ou seja, o que está intrinsecamente ligado às suas emoções. A criança necessita construir as representações internas do mundo externo, social e, construindo as representações do mundo, desenvolvem as funções nervosas superiores; sendo assim, a relação da criança com o meio externo é sempre mediada pela cultura.

CONSIDEREÇOES FINAIS

A ludopedagogia passou a ser o meio pelo qual as relações ruins da criança seriam recriadas "consertadas' 'através dos jogos e brincadeira infantis, a criança poderia simbolizar seus problemas, resolvendo os em outro contexto. O conceito de transferência passou a se direcionar para os aspectos afetivos imaginários. A relação mãe e filho foram tomados como uma relação de amor necessária, para que as crianças pudessem crescer saudáveis.

A criança sofre as limitações da sua deficiência. Uma sondagem precoce da deficiência restringe o risco de atrasos ou de distúrbios secundários. Permite, efetivamente, definir a conduta educativa ou reeducativa, capaz de desenvolver ao máximo as possibilidades da criança fornecendo lhe sempre ocasiões de descobertas que a deficiência tornou- se difícil ou impossível explorar.

Qualquer que seja a deficiência trata se praticamente de estimular os receptores

sensoriais, a atividade motora e a coordenação entre estes dois registros de atividades que condicionam as primeiras atividades físicas. E necessário, pois, fazer ver, sentir, tocar, ouvir, e preciso fornecer ocasiões de ação intelectiva que partam de informações e sintetizem essas informações.

O uso da atividade lúdica como uma das formas de revelar os conflitos interiores das crianças foi sem duvida uma das maiores descobertas da Psicanalise. E brincando que a criança revela seus conflitos. De uma forma muito parecida como os adultos revelariam falando. No entanto, o brincar e as brincadeiras infantis não podem ser tomados como processos iguais a linguagem e a fala. Eles apresentam uma singularidade típica.

O jogo, ainda inexistente, intervém somente sob a forma dos primeiros brinquedos que apela para a visão e para a audição, e por intermédio do adulto que joga com a criança. Sobretudo o adulto que joga.

O banho de linguagem, falado ou cantado, pode intervir em todos os momentos delicados a criança. Outros jogos, em que o corpo da criança e mobilizado pelo adulto, são possíveis. Os movimentos ligados às manipulações pelo adulto concorrem desde esta fase para a futura aquisição do equilíbrio.

REFERÊNCIAS

CLOUDER, CHRISTOPHER, Brincadeiras criativas para o deu filho: uma forma lúdica de aumentar a concentração e melhorar o desenvolvimento das crianças São Paulo 2009.

DOLTO, F. A criança e o jogo. IN: F. DOLTO. As etapas decisivas da infância. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2007.

EDILSA REGINA de Carvalho Gonçalves. O uso da ludoterapia como meio de Intervenção Psicológica durante a Hospitalização Infantil - faculdades unidas do norte de minas - Funorte Soebras - Cacoal/RO 2015 .

FRIEDMANN, ADRIANA, O brincar na educação infantil: observação adequação e inclusão i ed. São Paulo: moderna, 2012.

FRIEDMAN, Adriana. Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GLEISY VIEIRA CAMPOS, Lilian Lima Organizadoras. Por dentro da educação infantil a criança em foco. RJ. Wak ed 2010.

KISHIMOTO, o brincar e suas teorias São Paulo , Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T.M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2010.

MENÇA, Viviane Bayer, SOUSA, Sandra Sales Paula Silva - a criança e o processo de hospitalização: os desafios promovidos pela situação da doença.

SOMMERHALDER, ALINE, jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender ed. CRV. 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CULTURA INDIGENA E O OLHAR CULTURAL

DEBORA CAROLINE LEITE DE OLIVEIRA

RESUMO:

Com leis que garantem a disseminação cultural dos povos fundadores do país, percebe-se que ainda falta muito para que os alunos entendam a importância deste grupo, a sonegação dos direitos básicos e a desinformação marcam o que se sabe sobre os indígenas. Ao longo dos anos, por toda a história da humanidade, houve conflitos entre grupos étnico-sociais diferentes. Os países existentes hoje, passaram por uma formação com miscigenação, assim como aconteceu no Brasil. Este artigo abordará sobre a cultura e história indígena deste país, e a obrigatoriedade do estudo desta etnia, formadora do povo brasileiro, nas escolas, para que a história de um povo não desapareça ao longo dos anos. Também, por meio de estudo bibliográfico, se abordará sobre a escravidão dos indígenas e como isto deixou marcas como o racismo e a intolerância frente a cultura deles.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito; Inclusão; respeito; História; Indígena.

INTRODUÇÃO

Ainda se faz necessário orientar a prática docente a fim de que o ensino dessa cultura não fique limitada apenas ao "Dia do Indio", marcado pela data de 19 de Abril. Isso porque o que vemos em muitas escolas é a comemoração ou a menção a esse assunto apenas nessa data, fazendo pinturas no rosto das crianças, por exemplo, ou dando papéis com desenhos de indígenas para que elas possam colorir. Por isso, o presente estudo tem por objetivo discutir a Lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade da cultura indígena nas escolas públicas e privadas, bem como práticas pedagógicas voltadas para esse ensino em especial, na Educação Infantil, baseada em uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como aporte teórico, diversos estudiosos que pesquisam a área de Educação e às políticas públicas, a formação de professores e as práticas pedagógicas, bem como a própria disciplina de História.O presente artigo discute a implementação da lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade da cultura indígena nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil, bem como as práticas pedagógicas voltadas para esse ensino em especial, na educação infantil. O agosto indígena, promovido todos os anos pelo ensino da prefeitura municipal de ensino de São Paulo, compreende ações educativas desde a educação infantil, que se estendem por toda a educação básica. Ainda justifica-se o presente artigo pelo fato de que ainda nos dias de hoje, muitas escolas ainda não trabalham com, o tema, ou quando trabalham o restringem a projetos realizados exatamente no dia 19 de abril, conhecido como dia do índio. Assim, para o docente da educação infantil é importante trabalhar a questão da cultura indígena do ponto de vista da inclusão propiciando à criança o conhecimento dos aspectos positivos dessa população em relação à cultura nacional, fazendo associações às tradições indígenas, como por exemplo, contos e mitos indígenas, músicas, culinária, artes plásticas, entre outras proposições.

Com 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 à 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.

A pesquisa da cultura indígena foi regulamentada inicialmente pela Lei Federal nº 11.645/2008, que criou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

Ainda, o docente deve escolher conteúdos que sejam significativos e provoquem o interesse das crianças. Mas como inserir esse conteúdo no contexto da Educação Infantil? Pensando nisso, o profissional deve considerar diferentes possibilidades que podem ser desenvolvidas a partir dessa temática como: a cultura e os hábitos; alimentação; tipo de moradia; locais onde vivem; brincadeiras, brinquedos, etc.

Isso porque até então a história do indígena era contada a partir de imagens e de histórias presentes em livros do Ensino Fundamental, no qual primeiramente estuda-se o descobrimento do Brasil, para daí vir à discussão sobre os povos indígenas, trazendo questões como a colonização, catequização e escravidão. De acordo com Bergamaschi e Gomes:

Predominavam nos livros didáticos de história narrativos que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 56).

É preciso de fato a interação entre os

seres humanos como forma de compreendermos melhor o outro ao nosso redor. Portanto é necessário entender a escola, como um sistema, para poder analisar a questão da interação que ocorre dentro e fora dela, é preciso ter presente os vários atores educativos que intervêm no processo escolar.

O reconhecimento desta diversidade nas nossas salas de aula é uma realidade com que os professores e demais agentes educativos se confrontam diariamente, e exige uma postura de reflexão sobre o decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Sabendo que na sala de aula deparamos sempre com a diversidade de alunos, portanto neste caso os professores têm um grande papel a desempenhar perante esta situação, e cabe a ele ajustar os conteúdos às necessidades dos alunos, ou seja, deve fazer uma diferenciação pedagógica.

Com o documento, a orientação quanto ao conteúdo programático incluiu a discussão de aspectos da história e da cultura indígena que caracterizam a formação da população brasileira, bem como o resgate as contribuições na área social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Além disso, os conteúdos deveriam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas disciplinas/áreas de Arte, Literatura e História brasileiras.

A CULTURA EXPANSIVA NA REDE

A escola possui papel fundamental em educar para a diversidade de etnias, raças, gênero, entre outras questões, em uma sociedade cada vez mais multicultural e plural que precisa aprender a conviver com suas diferenças e diversidades. A família também tem participação nisso, uma vez que possui uma estreita relação com a escola, pois, a criança/adolescente que frequenta a sala de aula é o mesmo do ambiente familiar, criando um hibridismo cultural entre o sistema educacional e a sua casa/família:

As lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares, e das escolas são divergentes e muitas vezes contrastantes: para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis (BARBOSA, 2007, p. 12).Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, os negros africanos vieram para o Brasil a fim de substituir o trabalho indígena, e aqui suas crianças encontraram espaço para vivenciar os seus jogos. Assim, com o passar dos séculos, das mudanças enfrentadas pela sociedade entre outras situações promoveram a continuidade dessas culturas, fazendo com que os jogos e brincadeiras presentes na cultura portuguesa, indígena e africana acabassem por se fundirem a cultura lúdica brasileira (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2004; 2008), promulgou a obrigatoriedade sobre a história e a cultura indígena nas escolas de Educação Básica. A ideia ao que tudo indica, seria a reparação histórica e cultural que requer um intenso debate, bem como discussões e reflexões a respeito do tema, tanto na cultura brasileira quanto nos contextos acadêmicos, priorizando a valorização da contribuição indígena (LUCIANO, 2006).

A ideia do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é resultado de uma definição de políticas sustentáveis a fim de instrumentalizar mudanças e a diversidade, bem como as práticas pedagógicas e as relações interculturais, porém, devemos lembrar que esta encontra pouca ressonância nas práticas pedagógicas concretas (BRASIL, 2002). Assim, podemos destacar inicialmente a fala de Bonin sobre o contexto do indígena nas escolas:

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira (BONIN, 2008, p. 318).

Diferentes autores compreendem o conceito de estratégias pedagógicas em educação e o conceito de diferença. Existem duas grandes linhas do multiculturalismo que podem ser destacadas: a) Aquela voltada às lutas específicas apoiadas nos movimentos sociais. 2. Aquela que privilegia o desenvolvimento de propostas e práticas curriculares multiculturalmente praticadas nas escolas, subsidiando assim, pesquisas e discussões a respeito do tema (NASCIMENTO, 2011).

O ensino relacionado às diferenças culturais está no engajamento comum, na incessante construção da cultura, para que outras diferenças possam ser assim, produzidas. Não há uma cultura acabada, mas sim em processo de ser cultura (NASCIMENTO, 2013).

Assim, a escola é o espaço em que as diferentes culturas sejam elas: pessoais, infantis e adultas, das diferentes classes sociais, se encontram, convivem, passam por confrontos e se entrelaçam culturalmente. Caracterizada pela cultura híbrida, misturando experiências e culturas, retirando qualquer hegemonia cultural ou etnocentrismo de uma determinada cultura, afirma a pluralidade e a diversidade de culturas que constituem a base da sociedade em sua for-

mação (ARIÉS, 1981).

Por tudo isso, políticas públicas e leis foram criadas a fim de orientar os documentos voltados para a Educação Básica, como foi o caso da Lei nº 11.645/2008, que criou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Ministrado em todo o âmbito do currículo escolar, a iniciativa pertence às ações afirmativas do governo federal, buscando entre outras medidas, levar a igualdade de grupos e pessoas que foram desfavorecidas durante a história e conscientizar que parte dessa população sofre ou já sofreu algum tipo de discriminação étnico-racial (ARIÉS, 1981).

Essa diversidade étnico-racial compreendida pela legislação e inserida no contexto educacional transforma a escola em um palco de debates e formações múltiplas para a criança, partindo de diferentes realidades, a fim de favorecer a construção de uma sociedade multicultural e intercultural. O trabalho de formação infantil cria inúmeras possibilidades, que além de ricas ampliam o campo de conhecimento na escola (ARIÉS, 1981).

Quanto à discussão pedagógica, Candau e Moreira (2008) no texto "Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas" trazem à tona os desafios enfrentados pelas escolas atualmente, ao tratar de questões para os quais não foram preparados. Por isso, o que se tem visto nas escolas, muitas vezes é o silêncio em relação ao tema, ao invés de fomentar as discussões e debates a respeito da diversidade sociocultural:

Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos „comum a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicite nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2011, p. 28).

Desta forma, discutir as práticas escolares voltadas para a valorização das diversidades socioculturais, significa repensar no conhecimento sobre as expressões socioculturais das várias populações, grupos e indivíduos que constituem a sociedade brasileira (BNCC 2001, p. 23).

No caso dos livros didáticos de História a maioria acaba difundindo textos e imagens que reforçam a ideia do índio construída pela visão dos colonizadores. Os textos geralmente atribuem denominações a determinadas ações violentas dos portugueses em relação aos povos indígenas durante o processo de colonização no Brasil, considerando que a catequização, que desconsiderou as crenças indígenas, além da própria escravidão reporta a efeitos "benéficos" em nome da civilização.

Segundo Costa (2016), no artigo intitulado "A importância da cultura indígena na Educação Infantil: Relato de prática pedagógica", a autora enfatiza que discutir a diversidade cultural na Educação Infantil é de extrema importância. Isso porque, propostas pedagógicas voltadas para a valorização da cultura indígena, contribuem não somente para a difusão desta cultura em especial, mas acima de tudo para coibir a exclusão, a discriminação, o racismo e o preconceito. Ainda de acordo com a autora, os docentes da Educação Infantil devem se atentar para o trabalho com projetos que incentivem a aceitação e o respeito às diferenças, independentemente de raça, gênero, etnia, religião ou cultura.

Assim, para o docente da Educação Infantil é importante trabalhar a questão da história indígena do ponto de vista da inclusão propiciando a criança o conhecimento dos aspectos positivos dessa população em relação à cultura nacional, fazendo associações às tradições indígenas, como por exemplo, contos e mitos indígenas, músicas, culinária, artes plásticas, entre outras proposições (COSTA, 2016).

No caso da literatura, encontramos o exemplo do Projeto Leiturinha e o do Banco Itaú que trás uma coleção de livros infantis relacionadas à cultura indígena, que garantem a identidade e a cultura indígena, pensando nas crianças para que elas sempre lembrem das "raízes que formam o povo brasileiro", (COSTA, 2016).

Para Costa (2016), em relação aos brinquedos e brincadeiras indígenas, pode-se dizer que há vários sites na internet que indicam quais são, como são e como confeccionar os materiais. A ideia é conhecer e valorizar as brincadeiras de origem indígena, além de confeccionar os próprios brinquedos. Quanto a Arte o docente pode trabalhar a cultura indígena através de imagens e figuras, fazendo com que as crianças desenhem o que apreenderam durante a atividade.

Na música, o docente pode trazer para a sala de aula, o canto indígena, a sonorização, a dança, além de instrumentos relacionados com a música indígena. Enfim, a cultura indígena deve ser trabalhada de diferentes formas, nas mais variadas datas, independentemente do dia 19 de abril que é o dia oficial do Índio no Brasil (COSTA, 2016).

Infelizmente vemos que muitas vezes, as escolas ficam limitadas a essa data, contando de forma simplificada ou até mesmo equivocada o grande legado que esta cultura deixou na nossa. Como exemplo, podemos citar a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo que apresenta uma preocupação em especial relacionada a essas questões. Tem- -se, por exemplo, o chamado Agosto Indígena (COSTA, 2016).

Assim, percebe-se que as novas configurações familiares estão inseridas no mundo do trabalho e apontam para a necessidade da Educação Infantil se voltar para o grupo familiar e para a própria criança oriunda de diversos contextos sociais. No entanto, a respeito da importância desta instituição social, esta não é a única solução para os problemas contidos na sociedade atual. O que cabe aqui é dar o justo reconhecimento na melhoria da qualidade de vida infantil no contexto histórico atual, como um direito das crianças que não pode de forma alguma ser negado (MORAES, 2005).

LEIS AMPLAS PARA CULTURA INDIGENA

Ainda, a ideia das políticas públicas no tocante as escolas inclui mudanças no Projeto Político Pedagógico, também como, por exemplo, a inclusão das leis: I – A Constituição Federal de 1988; II – Lei Federal nº 9.394/1996, em seu artigo 26 (Alterado pela Base Nacional Comum Curricular – 12.796/2013, Art. 3º, inciso XII – considerando a diversidade étnica racial); III – Lei Federal nº 10.639/2003 (Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana); IV – Lei 11.645/2008 (obrigatoriedade da História e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar); e V – O Plano Nacional de Implementação das Diretrjzes Curriculares de Educação às Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2009; 2013) (SEDUC, 2017).

Inicialmente a Educação Infantil passou por transformações, incluindo O currículo nos últimos anos. A Constituição de 1988 incluiu as Creches e Pré-escolas dentro do Ensino Básico, e apesar dos avanços da década de 1990 a questão entre "o cuidar e o educar" não ficou muito clara, onde as creches permanecerem com um caráter mais assistencialista que educacional.

O cenário político atual relacionado aos direitos sociais no Brasil é pertinente ao debate sobre as políticas de reconhecimento e respeito às diversidades socioculturais existentes. A discussão a que se refere às relações étnico-raciais implementadas na Educação e especialmente no Ensino de História e das expressões socioculturais dos povos indígenas no Brasil, traz reflexões a respeito da teoria e da prática.

Em 2009, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o Conselho Nacional de Educação, os documentos trouxeram orientações quanto ao trabalho pedagógico na Educação Básica a fim de garantir à criança a educação presente nos Parâmetros Nacionais na Educação.

A qualidade do ensino advém de um trabalho coletivo, participativo e democrático em processo de construção, criando sentido para as diferenças e similaridades encontradas. A própria cultura infantil é rica em diversidades, independentemente do seu reconhecimento social ou da sua aceitação. Quanto menos tivermos um padrão na forma de se fazer cultura, maior será a possibilidade da criação de novas culturas, bem como de renovações culturais. A diversidade cultural está presente em toda a escola não apenas em posições ideológicas, mas também nas raças, etnias, religiosidades, dentre outras formas pluriculturais existentes.

Assim, o reconhecimento das diversidades socioculturais que se encontram presentes na Carta Magna, contribuiu para o Plano Decenal de Educação (1993-2003) e da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que incluiu a discussão sobre a diversidade étnico racial brasileira nos currículos da Educação Básica, destacando-se o Artigo 26, parágrafo 4º: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia".

A Lei nº 10.639 de 2003, alterou o Artigo 26 da LDBEN, tornando obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas de Educação Básica, especificando os conteúdos dentro de todo o currículo escolar. Em 2008, essa mesma Lei sofreu alterações com a ampliação do seu texto originando a Lei nº 11.645/2008, que acrescentou os estudos da história e das culturas dos povos indígenas: "Artigo 26A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena".

Essa situação não só modificou a Educação Básica no país como também trouxe mudanças significativas na formação dos professores. Essa temática modificou a dinâmica da formação nos cursos de Pedagogia e a compreensão sobre a identidade docente, tendo em vista a complexidade do tema, a diversidade sociocultural e a ampliação na compreensão sobre os indivíduos e suas culturas (RIBEIRO, 2009).

AMPLO PODER DE CONHECIMENTO

No período de transição entre o Império para a República, outra vez o sistema educacional foi colocado em debate, pois naquele momento era considerado um caminho de suma importância no desenvolvimento da sociedade brasileira, à espera da época é que a educação fosse capaz de colaborar para o progresso e também se se buscava o aumento dos eleitores para que pudessem corresponder aos interesses das elites.

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994), houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserido na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos.

Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores neste nível educativo.

Como afirma Aranha (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Segundo Luzuriaga (1976), as concepções teóricas de Comenius apresentavam consistência, mas sempre procuraram articular dois campos: do filosófico ao religioso, onde a educação para todos seria possível através da organização e divulgação do saber. Mas, nem o caráter inovador da sua proposta pode garantir que elas fossem postas em prática de uma maneira mais ampla, logicamente no contexto histórico da época e também da trajetória de vida do autor.

Para Aranha (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considera ingênua, inocente e é traduzida pela "paparicação" dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade de o adulto moralizar a criança.

No século XIX,influenciados pelas mudanças econômicas e sociais, surge uma nova concepção de educação com Pestalozzi, Froebel, Montessori e Rousseau, como afirma Aranha (2006). Para os pensadores, a préescola era encarada como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu efetivamente no século XX, depois muitos movimentos que indicavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar.

Pestalozzi 1746-1827, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que a principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil. Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi considerado o primeiro educador a apostar nos brinquedos, ele mostra a importância dos desenhos e das atividades que requerem movimentos corporais.

Em 1837, na Alemanha, Froebel cria o jardim da infância tendo como base as idéias de Pestalozzi.Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade, quando ele traz esse espaço relacionado ao desenvolvimento da criança ele propõe condições que favoreçam esse desenvolvimento, e assim as crianças se tornavam livres para compreender a si própria, através de ambientes diversificados com recursos pedagógicos, elas poderiam se expressar de diferentes maneiras com atividades ricas para construção do desenvolvimento, segundo Froebel o conhecimento chega através de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão.

Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma

favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usada pelas crianças na pré-escola, desenvolve jogos e materiais essenciais para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas.

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade. Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se a tradição da educação informal familiar. As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorriam na Europa, no campo educacional repercutiram em alguns intelectuais brasileiros, que tentaram apresentar propostas para imprimir novos rumos à educação brasileira. Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizesse as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998), traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução para as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta pesquisa foi escolhida metodologia qualitativa, pois, este tipo de estudo apresenta caráter conclusivo, uma vez que quantifica um determinado problema, como neste caso, as experiências enriquecedoras que a cultura indígena trás durante o desenvolvimento de atividades relacionadas à musicalização, a cultura, ao desenho, a sonoridade, as brincadeiras, entre outras questões relacionadas ao tema e ao trabalho em grupo constituindo excelente exercício mental e físico, compreendendo o respeito, à diversidade e a inclusão ao mesmo tempo.

Desta forma, como aporte teórico deste artigo, baseamo-nos em legislação específica na implementação da Cultura Indígena no ensino da Educação Básica, além de autores como Luciano (2006), Bonin (2008), Ribeiro (2009), Nascimento (2011), Costa (2016), entre outros autores que trazem a problemática referente à Lei Federal nº 11.645/2008, que criou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio; a formação docente; o contexto da cultura indígena; e por fim, as práticas educativas voltadas para a inserção da cultura indígena na Educação Infantil, tema abordado no presente artigo.

O presente artigo teve por objetivo realizar levantamento bibliográfico documental a respeito da Lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade da cultura indígena nas escolas públicas e privadas, bem como práticas pedagógicas voltadas para esse ensino em especial, na Educação Infantil, baseada em uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como aporte teórico, pesquisadores da área de Educação e às Políticas Públicas, a formação de professores e as práticas pedagógicas, bem como o próprio contexto dentro da disciplina de História.

Interessante destacar o trabalho com a cultura indígena marcada na Secretaria Municipal de Educação (SME) relacionada às práticas nas escolas da Prefeitura Municipal de Ensino de São Paulo, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro. Ltc, 1981.

BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In, BARROSO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre, Estação Exclamação/ ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.

BERGAMASCHI, M.A.; GOMES, L.B. Ensaios de educação intercultural. Currículo sem fronteiras 12.1 (2012): p. 53-69.

BONIN, I.T. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infantojuvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). Estudos culturais para professor@s. Canoas: Editora da Ulbra, 2008. Disponível em: Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In, CANDAU, Vera Maria (Org.). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011, p. 13-34.

COSTA, J.C.S.C. "A importância da valorização da cultura indígena na educação infantil: relato de prática pedagógica". In: ANAIS DO CONGRESSO INFANTIL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / CONGRESSO DE CRECHES UNIVERSITÁRIAS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE/ UDUAL, 2016. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: https:. Acesso em: 01 jun. 2021.

LUCIANO, G.S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD/LACED, 2006.

MORAES, Andréa Alzira de. Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002). Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFSC, Florianópolis, 2005. Disponível em: Acesso em: 25 mai. 2020.

NASCIMENTO, M. L. P. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de Educação Infantil. Educação e Linguagem. V. 04 nº 23/24. Dez, 2011.

O INTERESSE DO MENOR E A AUTONOMIA INFANTIL

DINORÁ MORAES DE FREIRAS CRUZ

RESUMO

Esse artigo tem como metodologia uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores que corroboram com o tema sobre as escolas de Educação Infantil, os Direitos das crianças e a autonomia do menor como sujeitos de direitos. Os autores utilizados durante esse trabalho corroboram com o tema sobre a educação infantil e a criança como sujeito de direitos. Alguns dos autores são:

Madalena Freire (2017), a qual em seu livro "A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora", retrata sobre o papel primordial do professor ao voltar seu olhar para a criança como sujeito de direito em seu protagonismo infantil. Utilizou-se a Convenção sobre os direitos das crianças, realizada pela UNICEF, detalhando a importância que a infância representa hoje no Mundo. Outros autores que corroboram com o tema em questão também fizeram parte da pesquisa bibliográfica realizada para pesquisa desse trabalho de conclusão de curso, sendo cada um deles pertinente ao estudo, contribuindo de forma ampla para ampliação do repertório bibliográfico.

Palavras-chave: Autonomia. Direitos. Papel Primordial.

INTRODUÇÃO

A criança é uma construtora ativa de seu desenvolvimento, que não alcança sozinha, mas cercada por sua família e cultura. Assim, nos primeiros anos de vida, da mãe ou de outra pessoa significativa, consolidam-se as matrizes de aprendizagem. Nesse cenário, o contexto pode favorecer ou dificultar o seu desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2014, p.316)

Atualmente, educar em Direitos Humanos torna-se imprescindível à educação, já que todo ser humano é considerado um sujeito de direitos, sendo um compromisso assumido internacionalmente pelo Brasil ao ratificar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A humanização ocorre quando as pessoas ao redor da criança não são sujeitos passivos ou juízes de seu desenvolvimento, mas companheiros que a orientam, ajudam a planejá-la e a regulá-la.

A criança autônoma constrói seu próprio plano de ação a partir de sua iniciativa singular por intermédio do questionamento, da surpresa, da descoberta.

Uma criança próspera, dinâmica e determinada entra na escola, com a herança intacta da curiosidade e a capacidade de se surpreender com tudo e um forte desejo de aprender.

A educação infantil tornou-se uma pedra angular do Desenvolvimento Infantil, trazendo benefícios ao longo da vida para os indivíduos e suas famílias.

O INTERESSE DO MENOR, PEDRA ANGULAR PARA TOMAR DECISÕES E RESOLVER CONFLITOS

Em todas as ações relativas a crianças tomadas por instituições públicas ou privadas de assistência social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, o interesse superior da criança deve ser uma consideração primordial. Este conteúdo constitui a espinha dorsal da Convenção de 1989. Assim, devemos à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança não apenas o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos de direitos, merecedores de proteção diferenciada daquela, para aqueles mesmos direitos, os adultos recebem, mas o estabelecimento do interesse da criança como pedra angular de qualquer decisão. Isso muda substancialmente a abordagem: contra o interesse da criança como "destinatário das esperanças e ideais que os adultos projetam sobre ela" ou como "destinatário de um interesse mais imediato, como sujeito de quem se podem esperar benefícios diretos para os pais ou para a comunidade", a criança agora se apresenta como uma pessoa com seus próprios interesses. A doutrina concorda em considerar que o interesse do menor está vinculado ao desenvolvimento da personalidade e à proteção dos direitos fundamentais e, portanto, todas as circunstâncias pertinentes devem ser levadas em conta, respeitando o caráter indivisível da Convenção sobre os Direitos da a Criança.

Se a criança é definida como um dever ser, 'inventado' no decorrer da história, como surpreendê-la senão à contraluz das representações e práticas que a promovem? Assim, se a história da criança não é passível de narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como talvez a forma mais direta de percepcionar a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.16,

No processo de determinação do interesse do menor, a opinião da criança ou do adolescente não pode ser dispensada, levando-se em conta sua idade e grau de maturidade. Isso explica a relevância que a Convenção confere à participação do menor como um

de seus pilares. Considerar a criança como sujeito de direitos torna-a protagonista ativa de sua própria vida. Embora a decisão possa corresponder a um terceiro e não ao menor, quem decide deve ter em conta a opinião do menor sem que isso signifique que tenha que concluir resolvendo como o menor desejar. Levar em conta significa que o que o menor deseja é atendido e a decisão é adotada tornando a vontade do menor um elemento significativo.

A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)

Mas as normas para a proteção dos direitos da criança não se limitam a exigir que seja considerado o interesse do menor, mas que esse interesse seja qualificado como superior ou primordial. Todas as medidas relativas à criança devem ser baseadas na consideração do interesse da criança, que deve ser tratado como superior a qualquer outro interesse legítimo. São as situações de conflito que destacam a importância da superioridade do interesse da criança sobre qualquer outro interesse legítimo. Nem sempre é possível harmonizar os interesses, nem os pais sempre querem o melhor para os filhos. Nesses casos, a resposta paternalista tende a negar a existência do conflito de interesses. "Não há conflito entre pais e filhos", dizem alguns. Os interesses entre um e outro sempre podem ser harmonizados". Outras vezes o conflito se esconde sob o lema de que o pai quer sempre o melhor para o filho, de modo que o interesse do filho sempre coincide com o que o pai quer para ele. Em algumas ocasiões, a melhor satisfação do poder da criança justifica-se por um poder decisório que corresponde aos pais: são eles, os pais, que devem decidir qual é o interesse da criança e como deve ser alcançado, dispensando a desejos da criança e suas opiniões ao longo do processo. A atuação do princípio do melhor interesse do menor significa que a criança, o adolescente, deve ser ouvido e seus interesses defendidos por terceiro fora do conflito. Em última análise, um tribunal deve decidir no interesse da criança.

A CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Devemos à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, o reconhecimento legal das crianças como sujeitos ativos de direitos, merecedores de proteção diferenciada daquela que, por esses mesmos direitos, os adultos recebem para garantir que o interesse das crianças é tratado como superior a qualquer outro interesse legítimo.

Os artigos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, estão estruturados em três importantes categorias: provisão, proteção e participação (Três Ps) que merecem destaque: Direitos relativos à provisão– onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; Direitos relativos à proteção – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; Direitos relativos à participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito

(HAMMAERBERG, 1990 apud SOARES, 1997, p.82)

Além da força vinculante de que são dotados seus preceitos, a Convenção deu um impulso aos Direitos Estatais para sua modernização no reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente. Com efeito, a Convenção exerceu uma força expansiva sobre os sistemas estatais cuja onda, desde a entrada em vigor do acordo, não deixou de ser transmitida na revisão e renovação da regulamentação aplicável. A Convenção sobre os Direitos da Criança tem sido usada em todo o mundo para promover e proteger os direitos da criança. Desde sua aprovação, progressos consideráveis foram feitos no mundo na implementação e desenvolvimento do direito à sobrevivência, saúde e educação, por meio do fornecimento de bens e serviços essenciais; bem como um crescente reconhecimento da necessidade de estabelecer um ambiente protetor que defenda as crianças da exploração, abuso e violência. Nenhuma outra norma internacional atuou sobre os Direitos do Estado como motor de mudança com a mesma força e a mesma constância.

AUTONOMIA PROGRESSIVA

Existe uma relação direta entre o princípio da autonomia progressiva e a autoridade parental. Este último prescreve que cabe aos pais decidir sobre os bens dos filhos menores e representá-los, aludindo ao antigo modelo que concebia a criança como objeto de proteção. Nesse sentido, o regime contraria o que mantém o princípio da autonomia progressiva na medida em que os adultos têm que orientar as crianças e os adolescentes para que sejam eles que desenvolvam o exercício de seus direitos. Dessa forma, a representação legal dos pais diminuirá à medida que os menores adquirirem maior autonomia, atuando na representação legal como forma de proteção especial aos filhos.

O direito brasileiro dispõe de fundamento jurídico para a derrotação das regras de capacidade dispostas nos artigos 3º e 4º do Código Civil. Trata-se do princípio da autonomia progressiva, previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança. (LYGIA MARIA COPI, 1991, p.269)

O poder paternal deve ser exercido pela pessoa responsável pelos cuidados pessoais da criança. No entanto, por acordo dos progenitores, ou por decisão judicial baseada no interesse do filho, pode ser atribuído ao outro progenitor o poder paternal.

Da mesma forma, quando a paternidade e a maternidade forem determinadas judicialmente contra a oposição do pai e da mãe, o filho será nomeado tutor ou curador. O mesmo acontecerá com a criança cujos pais não tenham o direito de exercer o poder paternal ou cuja filiação não esteja legalmente determinada em relação ao pai ou à mãe.

De acordo com Quinteiro (2002, p. 22):

[...] os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam?

O interesse superior da criança é um princípio fundamental considerado como o "princípio norteador da Convenção". Esse princípio consiste em respeitar integralmente os direitos essenciais da criança e do adolescente. Sua finalidade é proteger o desenvolvimento do menor e a plena satisfação de suas necessidades nos diversos aspectos de sua vida.

O interesse superior da criança, como direito, princípio geral e regra processual, exige atenção especial às situações fáticas que envolvem os conflitos em que crianças e adolescentes estão envolvidos.

Quando o interesse do menor conflita com o de outra pessoa, o juiz ou os responsáveis pela decisão devem analisar e ponderar os direitos de todos os interessados, tendo em vista que o direito da criança ou do adolescente é uma consideração primordial. Isso significa que os interesses da criança têm a mais alta prioridade e não são uma das muitas considerações. Portanto, deve-se dar mais importância ao que é melhor para a criança

Aplicando o exposto, o melhor interesse da criança materializa-se, em termos de capacidade, no princípio do exercício progressivo dos direitos da criança e do adolescente, pois o mais conveniente para eles é o exercício de seus direitos e dentro desses direitos deve ser ouvido e que a sua opinião é devidamente tida em conta em virtude da evolução das suas faculdades, em comparação com o dever dos pais ou de outros responsáveis, conforme o caso, de orientar e apoiar para que o menor exerça seus direitos, de acordo com sua idade e grau de maturidade.

O direito da criança e do adolescente de serem ouvidos e de que sua opinião seja devidamente considerada está vinculado e configurado a partir do princípio do interesse do menor, entendido como a satisfação integral de seus direitos, uma vez que não é possível a plena satisfação dos seus direitos sem lhe dar a oportunidade de ser ouvido.

A aplicação do direito da criança a ser ouvida é um requisito essencial para determinar o interesse superior da criança no caso concreto.

A CRIANÇA E O IMPORTANTE PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para atuar como docente na Educação Infantil deve se ter um olhar instrumentalizado e potencializado para perceber na escuta um "canal" que, se bem exercido, poderia dar voz e vez às crianças e aos bebês e mostrá-los como seres potentes, únicos e protagonistas do próprio aprendizado.

Como corrobora FREIRE (2007) procurar entender as linguagens das crianças, assim como identificar os seus pensamentos e desejos representa uma condição base para que os docentes produzam resultados altamente positivos em relação a busca do comportamento inclusivo relacionado com o protagonismo infantil desenvolvido pelas crianças das séries iniciais do ensino fundamental no país.

Esse artigo tem como objetivo abordar reflexões à respeito do papel docente na Educação Infantil e conhecer um pouco mais a respeito do protagonismo dos bebês e das crianças nessa fase.

A metodologia utilizada é bibliográfica, baseada em autores que decorrem, sobre a Educação Infantil e o papel da Docência.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional criada ainda no final do século XX mais precisamente em 1996 reconheceu esta necessidade dos professores educadores do ensino regular elaborar os seus planejamentos de aulas direcionados a educação infantil com os objetivos primeiro de buscar este processo de inclusão e do protagonismo das crianças.

Para BARBOSA (2008) a pré esco-

la no Brasil está procurando transformar o seu conceito onde sempre predominaram as condições assistencialistas e afetivas que não exige qualificação acadêmica dos profissionais professores e também não busca trasnformar o comportamento das crianças que apresentam dificuldades de aprendizado através dos métodos pedagógicos da escuta que é possibilitado pela atividades escolares que propõem o desafio para estas crianças poderem pensar e opiniar dentro da sala de aula.

Como mostra VEIGA (2001) sem as transformações que foram provocadas a partir da lei de diretrizes e bases a educação infantil no país não teria evoluído e estaria num patamar de atraso comparado as nações sub desenvolvidas que não tem uma educação infantil de base de qualidade para as crianças.

Assim para promover uma educação inclusiva e o protagonismo infantil que é mostrado como uma condição relevante no comportamento da formação educacional das crianças que frequentam o ensino de base das séries iniciais deve ter a frente profissionais capacitados para a condução da organização das didáticas direcionada para este público infantil.

Sobre esta condição dos profissionais entender a fala e o pensamento das crianças da educação infantil para que possam desenvolver o seu comportamento, a opinião de KINNEY (2009) é bastante relevante quando ressalta que;

Os profissionais educadores ao desenvolver os seus planos de aula devem ser direcionada para as condições que possibilitam entender as principais necessidades deste público infantil, compreender as suas formas de comunicação e a partir destas condições procurar alinhar a sua didática de acordo com as especificidades e capacidades de cada criança (Kinney).

São estas condições que o projeto de ensino encontra a sua justificativa e os objetivos a serem cumpridos que é procurar desenvolver estratégias que possibilitam os professores alcançarem o desenvolvimento do comportamento dentro da sala de aula deste universo de alunos da formação educacional infantil.

SENGE (2005) defende que a didática apresentada deve ser preparada de modo que possa buscar explorar as potencialidades de cada criança e assim promover a inclusão e o ensino que faz realmente surgir as transformações tão necessárias para construir cidadões com personalidades e opiniões próprias.

Deve se observar neste contexto que o modelo de ensino da educação infantil que está sendo idealizado para este projeto educional da linha de pesquisa da docência não é definitivo e acabado, pois leva em consideração que para colocá-lo em prática em países como o Brasil necessita de ajustes constantes de forma periódica para que possa ser adaptado a nossa realidade cultural em relação a educação infantil praticada em cada região do país.

E o primeiro passo rumo a esta transformação é procurar capacitar de forma adequada os nossos profissionais educadores no sentido de procurar entender as diversidades de linguagens que este público infantil tem a capacidade de produzir.

Observa se a partir da experiência desenvolvida em diversas regiões do país vem mostrar de forma acentuada que a criatividade das crianças apresenta uma grandeza infinita e que precisa de profissionais da educação com capacidade para ser explorada e produzir resultados capazes de provocar transformações na sua personalidade.

Outra observação importante é que apesar de algumas experiências isoladas que está sendo praticada no Brasil em relação ao modelo de ensino infantil que está sendo proposto no projeto de ensino a educação para crianças no país ainda vai demorar muito para alcançar este estágio de qualidade, principalmente quando se trata de ensino público devido aos problemas estruturais sociais e culturais que fazem parte da formação educacional das crianças.

Como mostra VEIGA (2001) visualizar a criança na sua formação de base como sujeito crítico e construtor de pensamento e idéias, principalmente como elemento integrante da sociedade faz parte do papel do professor educador dentro da realidade do ensino aprendizagem moderno.

E um dos instrumentais mais indicados para exercer esta proposta é lançar mão da interdisciplinariedade, onde as mais diversas disciplinas tem como função dentro deste processo pedagógico de complementar os conhecimentos impostos aos alunos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

A participação do professor na organização da sala de aula é fundamental, pois ele introduz suas intenções educativas e seu método de trabalho para a criação de um ambiente com contexto de aprendizagem.

Nessa tarefa o professor deve considerar além de seu projeto educacional, os recursos e as condições como os espaço, a iluminação, o piso, o mobiliário, as salas, o número de alunos etc, para decidir que tipo de atividade possa desenvolver com seus alunos. Deve selecionar os recursos que possam ser utilizados na atividade.

O espaço pedagogicamente elaborado

pelo professor deve conter outros aspectos de seu planejamento para uma possível observação e avaliação em relação a sua possibilidade de influenciar a conduta da criança. É papel do professor observar reflexivamente para avaliar se a configuração do ambiente responde de maneira eficaz às propostas educativas assumidas.

A avaliação e a revisão do ambiente deve ser feita pelo professor em diferentes momentos. A autora apresenta outros tipos de recursos que devem ser desenvolvidos pelo professor logo no início do ano letivo.

O processo contínuo de avaliação pode resultar na necessidade de se reformular o projeto educacional, ou a organização do ambiente, ou de simplesmente aperfeiçoá-la. Tanto um quanto o outro requerem do educador uma contínua reflexão sobre suas intenções educativas."

Já vimos que para a criança a rotina organizada permite a sua autonomia em diversas atividades. No caso de mudança nessa rotina é preciso que a criança seja avisada pelo professor por isso é importante a participação delas nas decisões tomadas envolvendo as atividades em que elas são parte integrante.

A escola é considerada macrocontexto por possuir alguns aspectos intervenientes no planejamento do espaço que são difíceis de serem enfrentados. Estes aspectos constituem a estrutura da escola e alguns aspectos precisam ser recuperados.

A instituição de Educação Infantil precisa conter espaços adequados para o desenvolvimento de diversas atividades e também para a eliminação de barreiras arquitetônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitos teóricos da educação que pensam que a escola deve formar para a vida, mas algumas posições se opõem: o que se pretende adaptar a criança à sociedade e como escreveram muitos autores a favor da nova escola, aspira-se a formá-la para que possa transformar a sociedade. Seja em um caso ou em outro, trata-se de preparar a criança para viver em uma democracia, fazendo de tudo para que ela se torne uma cidadã, direcionado para que desenvolva sua autonomia, de acordo com seus interesses.

Um cidadão é o indivíduo que pode e sabe participar responsavelmente na vida social, é aquele que pode compreender os problemas sociais e as diferentes soluções que os indivíduos propõem. É aquele que é capaz de cooperar e competir com os outros por meios racionais e pacíficos. Sabe analisar situações, avaliá-las e tomar decisões.

Na escola de hoje, mesmo que seja chamada de moderna, a capacidade de iniciativa das crianças é reduzida, o professor é quem tem autoridade e a criança é quem executa o que lhe mandam fazer. É esta situação que caracteriza o contexto autoritário. Por isso é fundamental que a criança seja vista como ser de direito, tendo autonomia para desenvolver seus interesses.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COPI, Lygia Maria. Infâncias, proteção e autonomia: o princípio da autonomia progressiva como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes. 1991. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72750. Acesso em: 07 jun. 2022. DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo:

Cortez, 1996.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. Revista Brasileira de Educação, n.

16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

KINNEY, L.; WHARTON, P. Tornando visível a aprendizagem das crianças.

Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002.

KUHLMANN, Moysés Jr; M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

As crianças são consideradas aprendizes de linguagem natural. De acordo com a teoria de aquisição de segunda língua, elas podem aprender mais rápido e com muito menos dificuldade do que os adultos, mas devem ser expostos a ambientes naturais de aprendizagem, a situações reais de comunicação e a práticas pedagógicas especiais que tornem a aprendizagem um processo significativo, agradável e duradouro. O ensino deve centrar-se nas crianças e no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas que lhes permitam comunicar significados e mensagens em contextos sociais reais. A quantidade e a qualidade do ensino de outra língua que as crianças recebem durante a primeira fase de aprendizagem é muito importante porque as ajuda a estabelecer as bases para a sua aprendizagem futura. Esta é a razão pela qual os professores devem dar-lhes muitas contribuições qualitativas, o que significa que as crianças devem estar rodeadas de muitos materiais de escuta e leitura que lhes permitam familiarizar-se com a nova língua.

Palavras-chave: Aprendizagem. Qualidade. Processo Significativo.

INTRODUÇÃO

Ensinar outro idioma, como o inglês em escolas públicas de ensino básico no Brasil é um trabalho aleatório. O inglês nessas escolas pode ser ensinado por pessoas sem proficiência na língua inglesa, para não mencionar qualquer histórico de ensino de idiomas. Esta situação está afetando a qualidade dos programas de inglês nas escolas e a abordagem da aprendizagem dos alunos dessa língua estrangeira.

O inglês é a língua predominante no mundo hoje. Estima-se que mais de 500 mil pessoas falem nativamente, e principalmente porque é importante ensinar inglês na educação básica, seja pública ou privada. Além disso, a essas informações devemos acrescentar o fato de que os países que falam essa língua estão entre os países com maior influência no mundo globalizado.

Esses países de língua inglesa têm grande influência na importância do aprendizado dessa língua, pois, devido à sua posição de relevância, é praticamente essencial que o resto do mundo possa se comunicar com seus habitantes.

Desta forma, percebe-se que a maioria dos residentes de países cuja língua materna não é o inglês, escolhem esta língua como segunda língua pelas grandes possibilidades que lhes oferece, não só a nível laboral, mas também a nível cultural.

Como muitas outras disciplinas, o inglês é mais fácil de aprender quando somos mais jovens. Nos primeiros anos de vida, o cérebro tem a capacidade de recuperar melhores informações e aprender coisas novas de forma eficiente e rápida do que quando somos adultos. Isso acontece porque as crianças ainda estão em desenvolvimento e, diferentemente dos adultos, podem gravar novos códigos, pois suas mentes ainda não contêm a quantidade de informações que um adulto de 30 anos possui.

Aprender um novo idioma terá um impacto positivo na mente das crianças, pois à medida que se familiarizam com um novo idioma, seu cérebro começa a se exercitar e se desenvolver, adquirindo uma maior capacidade de concentração ao estudar, melhorando sua atenção.

A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS DURANTE O ENSINO DE INGLÊS

Focando em um recurso, histórias, podemos usar uma grande variedade de técnicas e atividades para poder praticar o inglês de forma dinâmica e participativa, aumentando assim o interesse pela leitura e uma segunda língua.

Os professores devem saber adaptar-se às novas formas de ensinar, aprender inúmeras técnicas e recursos que podem facilitar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Acredita-se que as histórias são essenciais na evolução e desenvolvimento de uma criança à medida que aumentam a sua imaginação. A criança está familiarizada com este recurso em sua língua materna desde o nascimento.

A história seria uma narrativa em prosa curta que, por mais em um evento real, sempre revela a imaginação de um narrador individual. A ação, cujos agentes são homens, animais humanizados ou coisas animadas, consiste em uma série de eventos entrelaçados em um enredo onde tensões e distensões, graduadas para manter em suspense o humor do leitor, acabam sendo resolvidos em um resultado esteticamente satisfatório.

Essa proposta de atividades em torno de histórias poderia se tornar uma aprendizagem criativa e dinâmica envolvendo as crianças para facilitar o ensinoaprendizagem, pois os alunos tentariam se envolver participando e se divertindo com os novos conceitos.

O inglês é uma língua muito globalizada, por isso devemos desenvolver a competência comunicativa das crianças na prática desta língua. Assim, a leitura, ouvir ou reali-

zar atividades de uma história permite aprimorar a competência de aprender a aprender, na qual as crianças manipulam os livros explorando e observando todos os detalhes.

As crianças estão dispostas a aprender coisas novas com iniciativa, desenvolvendo uma consciência de aprendizagem, portanto, são capazes de promover estratégias de aprendizagem, como adivinhar o significado de novas palavras, previsão, a formulação de hipóteses.

A literatura infantil é fundamental, pois as crianças não devem apenas ler livros descritivos ou didáticos, uma vez que elas precisam aprimorar sua imaginação, aumentar a capacidade abrangente, para adquirir progressivamente maior competência literária.

Usar histórias para ensinar inglês para crianças é um recurso excepcional, pois não é apenas uma forma natural de aprendizagem, mas também tem inúmeros benefícios pedagógicos na aquisição de uma segunda língua. A partir da contação de histórias em inglês não se trabalha apenas os aspectos linguísticos, mas também contribui para o desenvolvimento físico, afetivo, emocional, social, cognitivo e artístico das crianças. Também desenvolve o pensamento criativo e incentiva a leitura.

Existem diversos tipos de histórias, tais como:

Contos de fadas

Essas histórias são normalmente conhecidas pelas crianças, são histórias tradicionais que são transmitidas oralmente e por escrito, como o "Chapeuzinho Vermelho", que fará com que elas conheçam muito do seu vocabulário com antecedência.

Pode-se usar essas histórias para:

– Trabalhar sem vocabulário específico.

– Trabalho de consciência fonológica: Realização de atividades para praticar a pronúncia de fonemas específicos.

– Trabalhar na sequência da história: Pode pedir-lhes que coloquem a história em ordem através de imagens relacionadas com a história, dando-lhes espaço e pedindo-lhes que as coloquem em ordem. Se optarmos por dominar a leitura e a escrita, podemos realizar a mesma atividade com pequenos fragmentos de história.

– Desenvolver a capacidade linguística na segunda língua: Faça pequenas representações dramáticas da história ou altere a história original.

Histórias realistas

Este tipo de histórias vai permite trabalhar situações específicas, em conjunto com as crianças. Pode-se usar esses tipos de histórias para um propósito específico, como introduzir algum valor, ou também usar a história para reformular algum comportamento indesejável ou resolver um problema existente na vida de uma criança.

Histórias de mistério

As histórias de mistério são muito atrativas para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Além de trabalhar o vocabulário e a gramática de forma indireta, podendo aproveitar esse tipo de leitura para fazer inferências e praticar a expressão oral com as crianças.

Histórias em quadrinhos

Que criança não gosta de rir? Pode-se aproveitar essas histórias que vão chamar a atenção de todas as crianças para trabalhar o inglês de forma natural e divertida. Existem muitas histórias que podem ser incluídas nesta categoria.

Histórias de rimas

As histórias com rimas estimulam as habilidades linguísticas, desenvolvendo a consciência fonológica das pessoas, ajudando a aprender a ler e escrever, e também a melhorar a pronúncia, aumentar o vocabulário e aprender gramática de forma indireta e lúdica.

O ensino de línguas, como na imaginação, não tem limites. As histórias permitem trabalhar com mundos reais e imaginários, o que potencializam o imaginário de crianças e adultos, promovendo também o prazer da leitura.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Os primeiros três anos de vida das crianças são essenciais para o desenvolvimento da fala e da linguagem. Isso ocorre porque o cérebro do bebê está mais bem preparado para absorver a linguagem durante esse período crucial de crescimento.

A fala e a linguagem são componentes fundamentais da alfabetização. Isso inclui a capacidade de ler, escrever, falar e ouvir, e é a base do processo de aprendizagem da criança. A fala se relaciona aos sons que fazemos para formar palavras, enquanto a linguagem se refere a como nos comunicamos com os outros quando falamos e escrevemos. A melhor maneira de promover essas habilidades e desenvolver a alfabetização das crianças é conversar, ler e cantar com eles todos os dias, desde o início.

A ordem de apresentação de palavras, quando criteriosamente planejada, auxilia, substancialmente, o estabelecimento de habilidades de leitura inteligente. Ao mesmo tempo a atenção é dirigida aos detalhes da

palavra como sílabas, letras e sons. E estes depois reunidos, auxiliam o aluno a enfrentar palavras novas com autonomia de leitura. (RIZZO, 1986, p. 24).

Olhar imagens em um livro e ouvir palavras - seja de uma história ou de uma música - permite que as crianças descubram o vocabulário, o uso das palavras e a identificação visual, todos promovendo o desenvolvimento da linguagem.

Em suas experiências cotidianas, crianças e pré-escolares aprendem novas palavras todos os dias; e essa é a idade ideal para continuar expandindo seu vocabulário. Todas as conversas - e qualquer exposição à linguagem - podem ajudar as crianças a desenvolver suas habilidades de fala, linguagem e alfabetização.

É importante estimular a linguagem ainda na Educação Infantil visto que essa:

[...] é uma habilidade construída socialmente, isto é, a criança ensaia desde o primeiro momento de sua vida. A relação de comunicação no primeiro ano ocorre por meio de troca de experiências interpessoais com familiares e/ou educadores. Com os estímulos recebidos a criança pode interferir no mundo e fazer parte dele (SILVA; VALIENGO, 2010, p. 22)

A preferência dos recém-nascidos por sons da fala em relação a outros tipos de estimulação indica que eles são programados para aprender a linguagem humana. No entanto, essa preferência não garante a proficiência linguística dos bebês; um ambiente rico e estimulante é essencial.

É importante que os educadores prestem atenção à capacidade de mudança rápida de bebês e crianças pequenas para entender as palavras e os gestos direcionados a eles (linguagem receptiva). Igualmente importante é a sua habilidade de se comunicar com outras pessoas (linguagem expressiva) de várias maneiras, desde arrulhar e sorrir até palavras e frases simples. Para os educadores, ficarem atentos às mudanças na capacidade dos bebês de se comunicar e ajustar sua própria linguagem para apoiar essa capacidade é fundamental.

As crianças desde muito cedo, interessam-se pelas práticas comunicativas, os bebês conseguem distinguir através de expressões quando os adultos comunicam-se com eles, entendendo o que falamos muito antes de começarem a falar, portanto devemos conversar com eles apresentando-lhes o mundo, observar o modo de como nos relacionamos com eles e como eles respondem aos nossos estímulos. (SANTOS; FARAGO, 2015, p. 127).

O desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva segue uma trajetória bastante estável e previsível à medida que os bebês progridem, desde responder a seus estados internos com choro e sorriso, até usar essas formas iniciais de expressar suas necessidades e iniciar a comunicação com os educadores. Mais tarde, à medida que os bebês conseguem controlar melhor a boca, eles começam a emitir sons mais distintos e complexos.

O surgimento das primeiras palavras marca um marco importante, não apenas na linguagem, mas também no desenvolvimento cognitivo, pois essas palavras significam as primeiras generalizações que abrem o caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Nos próximos meses, o vocabulário das crianças experimenta "surtos de crescimento", o que torna esse período particularmente sensível à quantidade e à qualidade da comunicação das crianças com os educadores. Depois de aprender as primeiras palavras, as crianças começam a juntá-las para formar frases, dominando gradualmente a gramática da língua e as regras de seu uso.

Para criar um ambiente ideal para bebês e crianças pequenas adquirirem a linguagem, lembre-se de que durante esses primeiros anos as crianças podem entender mais do que expressar. Portanto, em vez de simplificar demais a linguagem ao falar com um bebê ou mesmo imitar o nível de produção da linguagem da criança, os educadores devem expor as crianças a um vocabulário rico, embora não excessivamente complexo, comentando sobre suas ações, fazendo perguntas ou dando instruções.

Além de fornecer um ambiente de linguagem rico, os educadores devem se envolver em conversas de ida e volta com seus bebês e crianças pequenas. À medida que o uso da linguagem expressiva pelas crianças aumenta, as melhores maneiras de apoiar o desenvolvimento da linguagem envolvem reformular e estender suas frases, bem como envolvê-los em conversas mais longas sobre objetos e eventos familiares.

O fim da infância é marcado por outro marco importante no desenvolvimento da linguagem e cognitivo, que é quando as crianças começam a usar palavras para representar pessoas, objetos e ações não presentes em seu mundo. Envolver crianças pequenas em brincadeiras de mentirinha apoiará essa habilidade emergente, que é quando as crianças começam a usar palavras para representar pessoas, objetos e ações não presentes em seu mundo.

VANTAGENS DE APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA NA INFÂNCIA

No mundo globalizado de hoje, ninguém duvida da importância do domínio de uma língua estrangeira. Como adultos, sabemos que existem vários benefícios em falar uma segunda língua, seja a nível pessoal ou

profissional. O acesso a mais fontes de informação e melhores oportunidades de carreira são apenas 2 das principais razões para aprender uma segunda língua entre adultos. Mas e as crianças? Muito poucos pais veem o interesse em apresentar seus filhos pequenos ao aprendizado de línguas por causa de uma velha crença de que o bilinguismo é confuso. Nada poderia estar mais longe da verdade! Aqui estão alguns dos benefícios que o conhecimento de uma segunda língua traz para as crianças.

- Aumenta as habilidades cognitivas. Estudos mostram que crianças bilíngues são mais capazes de realizar multitarefas do que crianças monolíngues. Aparentemente, o fato de ter que escolher entre uma língua ou outra em um momento preciso representa uma espécie de "ginástica cerebral" que os ajuda a passar de uma atividade a outra com menos esforço e a se concentrar melhor.

- Aumente a habilidade na língua materna. Aprender uma língua estrangeira nos ajuda a entender melhor a gramática de nossa língua materna. Anos atrás, acreditava-se que ensinar uma segunda língua às crianças poderia causar confusão em sua própria língua. Hoje se sabe que, ao contrário, as crianças que falam uma língua estrangeira têm uma visão mais crítica do funcionamento de sua primeira língua.

- Melhora as habilidades analíticas e criativa.

- Atrasa o início da doença de Alzheimer. De acordo com os resultados apresentados em um congresso da Associação Americana para o Avanço da Ciência , o bilinguismo atrasaria o aparecimento dos primeiros sintomas do Alzheimer.

- Expanda a mente aberta. Falar outra língua também significa abordar e compreender outras culturas e formas de pensar. Dar às crianças uma segunda língua permitirá que elas tenham uma mente mais aberta para compreender o mundo diverso em que vivem.

- Isso representa uma vantagem para o futuro. Como já disse, as vantagens de se falar uma segunda língua no mundo de hoje são inegáveis. O domínio de pelo menos 2 línguas pode dar-lhes a possibilidade de aceder a programas de estudos no estrangeiro, bem como de optar por melhores empregos e aumentar as suas oportunidades de carreira.

Como se pode ver, há muitas vantagens em começar a aprender um segundo idioma desde cedo.

Expor uma criança a uma língua estrangeira em uma idade precoce (como os 3 ou 4 anos) irá ajudá-la a se tornar mais fluente no idioma do que se aprendesse mais tarde. As crianças são como 'esponjas' quando se trata de aprender novas línguas. Os cérebros das crianças são desenvolvidos para aceitar e aprender qualquer idioma e, se aprenderem cedo, sua linguística será ótima.

Se quisermos avançar em nossa compreensão sobre a aquisição de línguas devemos nos familiarizar cada vez mais com os estudos sobre neurobiologia da linguagem ou os estudos acerca dos substratos neurais da aquisição e processamento da linguagem. (DÖRNYEI 2009, apud, MOTA, 2008, p. 21).

Quando as crianças atingem 8 anos de idade, começam a perder a capacidade de ouvir e reproduzir novos sons como faziam quando eram mais novas, embora possam aprender a língua bem, será um pouco mais difícil para elas do que se começarem mais cedo.

[...] o conceito de bilinguismo depende do enfoque da discussão que se realiza, ou seja, da perspectiva que se assume; seja ela linguística, cognitiva, sociolinguística, neolinguística, etc., posto que em alguns enfoques determinados critérios são mais fortemente relevantes e evidenciados do que em outros. (NOBRE; HODGES, 2010, P.182)

Aprender uma língua estrangeira abre portas que não abririam de outra forma, e também abre a mente e torna as pessoas mais tolerantes. Pessoas bilíngues ou trilíngues têm acesso a mais recursos, mais pessoas, mais lugares ... do que pessoas que não sabem línguas não têm. Saber línguas estrangeiras pode proporcionar vantagens competitivas no trabalho e também aprofundar uma melhor compreensão da humanidade, cultura e enriquecer a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando crianças descobrimos que a aprendizagem é limitada na medida em que o trabalho é adquirir as primeiras responsabilidades (como levantar em determinada hora ou fazer as tarefas domésticas) começam a ter a mesma relevância, pois estão mais predispostas a seguir as instruções que como novas crianças.

A comunicação em inglês no ensino básico permite que as crianças integrem o novo idioma em sua língua nativa de forma orgânica, como uma extensão de sua língua materna, e não como outra disciplina escolar.

É importante notar que esses benefícios não são apenas acadêmicos, mas também influenciam amplamente vários aspectos sociais da parentalidade no ensino fundamental. Além disso, seu impacto é de longo prazo e tende a estimulá-los a desenvolver habilidades que seriam difíceis de adquirir em um ambiente monolíngue.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MOTA, M.B. Linguística Aplicada I. 1. Ed. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2010. v. 1. 77p.

NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento. Ciências & Cognição, Pernambuco, v. 15, n. 3, p.180-191, 20 dez. 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança, México, Fondo de Cultura Económica. 1961.

RIZZO, Gilda Soares - Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita - 4ª ed. Rio de Janeiro, Papelaria América Editora, 1986.

SANTOS, M. G. S.; FARAGO, A. C. O desenvolvimento da oralidade das crianças na

Educação Infantil. In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, v. 2, n. 1, p.

112-133, 2015.

SILVA, M. J.; VALIENGO, A. O desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil.

In: Revista Interfaces, n. 2, p. 21-24, 2010

CAPACITAÇÃO DE DOCENTES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

EDILENE NOGUEIRA ROCHA

RESUMO

A arte na infância é favorável à criança, pois inicia à coordenação das expressões procedendo da composição de sua realidade, por intermédio da percepção.

Através do fazer, a criança elabora elementos tirados da realidade, organizaos, cria situações imaginárias, desenvolvendo seu conhecimento sobre o mundo físico e social.

A relação com a arte através do desenho, da pintura dos jogos, do lúdico faz com que a criança escolha por aspectos de sua experiência e estabeleça um legado cultural e quando a criança for incentivada será desenvolvida de maneira contínua e integral.

Embora, a arte seja muito importante para o desenvolvimento da criança, a desvalorização da disciplina de artes em relação as outras deixando-a inferiorizada em relação às outras disciplinas prejudica o processo de aprendizagem delas, pois só foi considerada realmente uma disciplina no currículo escolar com a designação na última LDB, em 1996.

Palavras chave: Arte, Infância, Educadores.

ABSTRACT

The art in childhood provides the child to initiate the coordination of expressions based on the composition of their world through perception. The child, through making reorders lements taken from reality, organizes them, creates imaginary situations, developing their knowledge of the physical and social world.

The contact with art through drawing, painting games, playfulness makes the child select aspects of their experience, linked to the cultural legacy, and stimulated when the child develops a progressive and comprehensive manner.

Despite the importance of art in your child's development, there is the issue of the devaluation of the discipline of art with inferiority in relation to other disciplines. The training of arts teachers is atypical, different from other degrees, as it was only really considered a subject in the school curriculum with the last appointment at laws of basic guidelines in 1996.

Keywords: Art, Childhood, Educators.

1 INTRODUÇÃO

A Arte é uma atividade humana relacionada as expressões de técnica da estética, feita por artistas a partir de percepções, emoções e ideias, com a finalidade de incentivar o interesse e o discernimento em um ou mais espectadores, é trazido por cada obra de arte um conceito singular e distinto.

O primeiro capítulo mostra a importância da arte no desenvolvimento das expressões artísticas.

O segundo capítulo aponta a importância da arte na formação da criança, pois ela pode ajudar na educação, promovendo a sensibilidade do educando, instigando nas ações e nos pensamentos, através das linguagens artísticas, colaborando com as realizações das obras. "sempre que se estabelece, percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, a criança se manifesta no mundo representando à sua maneira, sob o seu ponto de vista, usando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário..." (MARTINS, M. et al, 1998, p.57).

O terceiro capítulo refere-se à formação dos profissionais docentes, que com a incumbência de mediar relações do indivíduo e o conhecimento, isso ocorre mediante a manifestação das múltiplas formas de linguagem. Os docentes precisam estar aptos para exercer a interação com seus alunos e mediar as experiências.

Essa pesquisa colabora de forma significativa para uma educação de qualidade no Ensino de Artes Visuais, apresentando o papel do professor na Educação Infantil, e enfatizando a importância dele.

Portanto, este trabalho precisa ser iniciado na infância, através de atividades artísticas que sustentem na formação e expressão do educando, estimulando sempre o interesse da criança, auxiliando dessa maneira, para o processo de ensino- aprendizagem.

As Artes Visuais e o conhecimento da imagem têm grande influência na Educação Infantil, se tornam primordiais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e perceptivo da criança.

Faz-se necessário utilizar a Arte como um recurso que ampara a formação da criança, desenvolvendo-a não como passatempo ou um recurso decorativo, mas como forma de aprendizagem, com muitos objetivos importantes no desenvolvimento da criança.

Na Educação Infantil a criança precisa ser estimulada para conseguir novo saberes e tomar posse de seus conhecimentos. O educador deve incentivá-la em suas criações, valorizar e apreciar suas diversas maneiras de expressão e de se comunicar com o mundo.

E com isso sua formação apropria-se

de um ofício crítico e de compromisso com o trabalho acadêmico. É atribuída a arte uma importante função na formação do professor, abrindo uma ótica para o entendimento do mundo, na qual é capaz de transmutar a maneira de pensar, pois aprender não se dissocia de criar e conhecer.

2 ARTE

Existem duas capacidades expressiva e sugestiva na arte. De maneira que, ela manifesta o inteligível na sensível, com a habilidade de compor uma ideia ou um sentimento, na matéria, seja esta plástica, escultural, o mármore, as palavras, teatral, dança ou música.

Bose (2000) afirma que a arte é um fazer e é uma coleção de ações no qual se muda a forma, que altera a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Então, qualquer atividade humana, contanto que direcionada regularmente a um fim, pode ser chamada de artística.

A esse respeito Godoy (2003), as pessoas se envolvem em muitas atividades que algumas vezes se sobrepõem e outras que entram em conflitos, oportunizando, com esse movimento, o desenvolvimento das linguagens expressivas.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) propõem, numa perspectiva de experiência de conhecimento e experiência de mundo, eixos de trabalhos voltados para a construção de vários tipos de linguagens pelas crianças, sendo elas protagonistas deste processo e para as relações que constituem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática.

A arte é um caminho para o ser humano expressar suas emoções, sua história, manifestações culturais de diversos padrões estéticos. Por meio da arte é possível contar a história da formação humana.

Com isso, Arnold contribui a respeito da percepção e progressão da história da arte:

Para que a arte tenha uma história, espera-se dela não só um caráter atemporal, mas também algum tipo de sequência ou progressão, já que é isso que

"história" sugere. Nossos livros de história estão repletos de eventos do passado que nos são apresentados quer como parte de um movimento continuo em direção ao progresso quer como histórias de grandes homens ou de épocas que se destacar das outras por exemplos o Renascimento Italiano ou Iluminismo. Com relação a essas formas cristalizadas de pensar sobre o passado, a história da arte não nos desaponta no encontro dessas duas vertentes, podemos ver como a história reorganiza a experiência visual, fazendo com que assuma uma séria de forma. Arnold (2008, pg. 18).

A arte tem ocupado um ambiente bem grande em nossa sociedade, com algumas representações fundamentais como é a música.

Moura descreve a relevância da música no desenvolvimento das crianças.

A disposição do professor e dos alunos em círculo, sentados preferencialmente no chão, para o desenvolvimento de grande parte das atividades gera aproximação e contribui para uma aprendizagem efetiva em atmosfera descontraída. Assim, além dessas a dispersão é minimizada, pois todos têm condições de observar tudo e o professor pode assumir seu papel de líder de maneira natural, já que faz parte do grupo. É preciso incentivar a participação ativa do aluno. Da mesma forma que por meio de movimentar o corpo, a criança concretiza elementos e ideias musicais ao trazer as vivenciam de seu mundo, ela contribui criativamente para o enriquecimento das atividades desenvolvidas na classe. Moura (2011, p.10)

Sendo a arte um recurso pedagógico é importante valorizar, e valorizar suas vertentes artísticas, desenvolvendo a criatividade individual de cada indivíduo.

Uma vez que, educação e arte andam simultaneamente na vida cotidiana do ser humano, isso a torna muito especial e importante para a educação, e claro que a educação se limita apenas à instituição escolar. A educação e a arte de alguma forma fazem parte do nosso cotidiano.

2.1 A CRIANÇA E A ARTE

Logo após a criança começar a andar e aprender a descobrir o mundo ao seu redor, ela ainda pequena aprende a desenhar (desenha de garatujas nesta fase, ou seja, rabiscos). Para os adultos são simples rabiscos, mas para a criança é sua forma de expressão.

E com base nisto um novo Universo é formado: um universo onde é despertada a imaginação, e o mais importante é melhorar e desenvolver as habilidades de se comunicar (e uma das maneiras de se expressar é através do desenho por qualquer pessoa).

Diversos momentos da aprendizagem os educandos questionam o motivo de aprender certos conteúdos, mas descobrem um mundo visual costumeiro, que em tudo depende do equilíbrio e da harmonia de cores.

E também, o pensamento do ser humano é expresso através de materiais das Artes Visuais, da mesma maneira que suas

emoções, seus anseios, sua história, a cultura de um povo ou classe social onde a identidade é aprimorada. É no produzir artístico que ocorre a aprendizagem a Arte colabora para a formação da sensibilidade do indivíduo.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

No início da história da humanidade, já na época dos homens da caverna Arte já existia, porém, a Arte já tinha um espaço na sociedade, e vem adquirindo enormes transformações durante todo esse tempo. A educação em Arte proporciona ao educando variadas descobertas conforme são adentrados em diferentes culturas.

Como linguagem a arte é importantíssima na contribuição da construção do conhecimento para o crescimento humano individual e social. Através de diversas estratégias o educador artístico deve estimular as sensibilizações, as linguagens corporal e oral, interpretações, comunicações.

Aponta Bosi a ideia de expressão: A ideia de expressão está intimamente ligada a um nexo que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula ou a encerra, uma força que se exprime a uma forma que a exprime. Força e forma remetem- se e compreendem-se mutuamente. A relação constante entre força e forma permite a constituição de um saber que investiga as correspondências entre as expressões corporais e a sua qualidade subjetiva. Bosi (2000 p. 50)

No entanto, a Arte contribui para nós compreendermos as situações íntimas dos indivíduos, posto que, seus sentimentos são manifestados através de milhares de formas de linguagens artísticas, seja a música, dança teatro ou artes visuais.

Por meio dos movimentos a expressão artística está entre as mais antigas, a linguagem corporal retrata isso. Em grande parte de sua existência na terra o ser humano além de se manifestarem por meio da fala, eles também se manifestavam através de vários movimentos corporal.

Além disso, dança é uma das expressões de várias facetas da Arte, está entre as uma das mais antigas e quase não foi bem aceita pela sociedade, afirma Tadra:

A dança na Idade Média era proibida pela Igreja, pois toda manifestação corporal, segundo o cristianismo, era pecado, assim como seus registros. Porém os camponeses, de forma oculta, continuaram executando suas danças que saudavam suas crenças e manifestações populares. Depois de várias tentativas de proibição, a Igreja sentiu a necessidade de tolerar essas danças e, por não conseguir extinguilos, Deu um ar de misticismo às manifestações pagãs. Mais tarde a cargo dos nobres, a dança reaparece dentro dos palácios, com o intuito de pura diversão (2009, p. 23).

O ser humano constrói e reconhece a sua própria cultura através da arte.

Abarca toda forma de representação visual, ou seja, cor e forma. E Diferentes formas visuais dramáticas tem o hábito de serem inseridas em outras categorias, tais como, teatro, música ou ópera, apesar de não existir um limite rígido.

Como disciplina do conhecimento humano, a arte colabora para compreensão do novo, inédito, irracional, e apresenta mudanças nas bases teóricas do conhecimento e nas estratégias pedagógicas aplicadas.

2.2 AULAS DE ARTE

As aulas de arte acontecem no laboratório de artes na própria escola, através dessas práticas, as experiências apontam que não constrói apenas produtos artísticos, mas também os aprecia, examina e avalia.

O processo de ensino-aprendizagem da arte promove o crescimento do pensamento artístico, levando em conta que a arte é “universal”. O processo é fundamental para que o sujeito social seja formado.

De acordo com o PCN Arte (1997) a educação em Arte necessita auxiliar prioritariamente o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética do educando, pois desenvolvem a sensibilidade, a percepção e a imaginação, por causa das diversas formas artísticas em relação de apreciar e conhecer as produções de múltiplas culturas da humanidade.

Expõe Engelmann: Quando o homem se reconhece como um ser fazedor de cultura, ele tem condições de criar uma consciência filosófica que lhe permite recriar, repensar, elaborar novos questionamentos, atribuir novos significados às coisas e também desenvolver a arte. Engelmann (2008 p. 24)

A arte é reconhecida pelo PCN como componente curricular obrigatório da educação básica, evidenciando a arte como fundamental para a criação artística dos educandos:

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura

do cidadão contemporâneo. As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior.

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico. Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. Trata-se de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor (1998, pg. 19)

A arte se faz presente desde o começo da civilização do indivíduo, pois quando uma criança se coloca em evidência por meio de desenho, produzindo uma imagem com lápis e papel, ela tem uma intencionalidade a comunicação, entretanto, não é apenas através do desenho que manifestamos a comunicação, uma vez que desde a pré-história o homem mostrava seus sentimentos, expressões e cultura por meio de sinais e desenhos nas pedras.

Define Derdyk sobre o desenho: Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem nas cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento. Derdyk (2004, p. 29)

Na visão de Dondis (1997, p.02) como expressão artística, o desenho tanto quanto as demais manifestações da arte "... significa muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas".

Com a divisão da humanização e socialização a arte tem agregado muito no processo de ensino aprendizagem por intermédio da educação para a sociedade em geral, seja ela manifestada em qualquer de suas formas na dança, teatro, música, pintura, arte-educação e museus, etc., pois a educação é a base primordial, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos a compreensão de que precisamos que a educação seja cada vez mais ofertada para que as condições de vivência social aconteçam.

Segundo Bueno (2008, p. 16) "A arte também tem a função de apresentar o visual, o musical, o corporal, enfim, é através da "arte" em mãos (e também nossos olhos) pode, portanto, fazer grandes descobertas".

A arte procura fazer a preservação de importantes riquezas artísticas, ela constitui todas as dimensões humanas, emotiva, racional, mística, expressões corporais, etc., promovendo experiências individuais, e imprescindíveis por qualquer área do conhecimento, a arte é essencial no processo de construção da identidade da criança e de toda a sociedade, e nos motiva a conhecermos novas culturas e as particularidades artísticas e culturais de cada sociedade.

Todas as formas de representação da realidade estão incluídas na arte, e são abordadas como linguagens, que são vinculadas com outras pessoas e com o conhecimento. As crianças fazem uso por intermédio da comunicação, expressão, interpretação, representação e modificação da realidade.

Dar uma olhada para dentro, conhecer-se a si mesmo e valorizar-se requer o contraste de uma olhada para fora, aos outros, às situações que apresentam reflexos como também outros contextos [...] Assim se desenham dois grandes âmbitos, o eu e o meio, configurado por outras pessoas, pelos sucessos e pelos acontecimentos que são significativos na vida das crianças, âmbitos que se apresentam profundamente relacionados, já que é a própria interação que configura o que é a criança em um dado momento da sua existência. Justamente a importância dessa interação delimita um novo âmbito, aquele constituído pelos meios e instrumentos que permitem a interação entre as crianças e os agentes mediadores da cultura, na qual aprendem, entre outras coisas, os próprios instrumentos de mediação. (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ. 1999 P.66).

A linguagem verbal – oral e escrita, a linguagem matemática, a música, a plástica e a linguagem corporal são tidos como recursos que possibilitam a relação com outras pessoas (não apenas objetos de conhecimento em si mesmo, mas como uma disciplina). As crianças criam e aperfeiçoam na as formas de representação por meio de experiências

com diferentes aspectos de representações.

Com isso, essas experiências colaboram com a formação de princípios e todo o desenvolvimento da estrutura cognitiva, visto que as crianças desenvolvemse na interação social e ambiental. Dessa forma, a prática das representações estendem as possibilidades de interação e vínculo e, como resultado acontece, as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

As linguagens desempenhadas na Educação Infantil concedem às crianças inúmeros mecanismos que serão a base de aprendizados futuros, quando essas linguagens atingirem características de matérias. Encontra-se, logo, propositadamente uma junção nas experiências das linguagens que prevê objetivos imediatos e objetivos futuros, que de algum jeito direciona na observação, características do desenvolvimento que em sua peculiaridade notam os níveis diferentes de ensino.

2.3 ARTE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A infância é uma construção determinada no presente, que todos fazem parte. Sabe-se que todos nascem e serão crianças até o momento estabelecido, onde a isenção da condição vivida, que é inacessível o desenvolvimento, comportamento, e o processo intelecto para certas crianças. A vida infantil e suas fases dependerão do meio social em que convivem, e a cultura. Suas etapas devem ser respeitadas, obedecendo ao seu momento até fazer transições de suas mudanças.

A criança se movimenta em suas ações, e assim, dedica-se nas experiências onde desenvolvem sua criatividade, percepção, observação, desenvolvimento lógico e expressões. O desenvolvimento da criança ocorre por meio do desenho, e é por meio dele que analisamos a maneira que a criança se interage com a realidade e com o universo de sua cultura e como simboliza essas percepções gráficas.

A capacidade de transmitir marcas, representar e simbolizar são requisito humano e, nesta condição a criança está buscando caminhos de representação através de linguagens que são cheios de possibilidades e habilidades. O que difere os humanos de outras espécies é a possibilidade de amplificação de sua subjetividade.

Ao mesmo tempo em que acontece a construção de meios para a representação/comunicação, ocorre também a construção dessa subjetividade. Isso ocorre, portanto, na construção de linguagens.

Existe uma linha de pensamento, que precisa ser formado pelas crianças através da sensibilidade, quando estão se expressando, e não podemos ter um olhar negativo sobre os seus trabalhos como se fossem obras imperfeitas de um adulto, em suma, a representação é da criança e não de quem as julgam.

Rau (2011 p. 67) conceitua o trabalho pedagógico como o trabalho pedagógico na educação infantil, atualmente, requer uma abordagem diferente. Isso ocorre porque a criança, desde cedo, é exposto a um número maior e diversificado de estímulos cerebrais que por sua vez, provocam reações diferentes. Pesquisas têm evidenciado o aluno como um sujeito que apresenta um desenvolvimento intelectual, afetivo e social precoce. Isso se deve ao fato de ele estar inserido em um contexto familiar e educacional diverso do observado em décadas anteriores. Estudos também revelam que a criança, atualmente, apresenta diferentes formas de ansiedade, receios e inseguranças.

O lúdico aplicado a Arte é outro método de desenvolvimento que a criança faz uso, tornando-se agradável e significativo, no processo de aprendizagem, conforme a citação.

Nessa perspectiva ao pensamos em proposições praticas para o tratamento do lúdico como recursos pedagógicos deve haver a preocupação com a escola da atividade, principalmente com o que o jogo pode proporcionar na intervenção do processo de ensino- aprendizagem, e não apenas com o tipo de jogo. (Rau 2011 pg. 64).

A compreensão desenvolvimento da criança foi se transformando ao decorrer de muitas décadas. Desde o feudalismo até agora conseguimos ver milhares de teorias sobre condições de vivencias das crianças. São concepções feitas por adultos, relacionadas ao período histórico e a cultura de cada povo, que determina vários pontos de vista da criança em cada época.

A esse respeito Wallon (1995, apud GALVÃO): “O desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos” Conflitos de origem exógena e endógena. Os conflitos de origem exógenos são aqueles que as crianças mantêm com os adultos e a cultura e contexto na qual estão inseridas. E os de natureza endógena estão relacionados com efeitos da maturação nervosa. Estes conflitos acabam por provocar desordem nas formas de conduta já estabelecidas na relação com o meio.

Sobre o conceito de sentimento da infância Kramer: Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (1995, p. 17)

Para Barros (2008, 48) A importância das primeiras experiências inicia com: Estimulação precoce, estimulação inicial e ex-

periência inicial são expressões atualmente muito usadas e significam estímulos que recebemos na infância, desde o início de nossa vida. Atualmente, psicólogos e educadores insistem no fato e que tais estímulos vão determinar nosso desenvolvimento intelectual. O nível de inteligência que atingimos quando adultos não é determinado apenas pela hereditariedade, mas depende, em grande parte, de nossa experiência inicial, da estimulação precoce que recebemos do ambiente. Isso constitui uma novidade com relação ao desenvolvimento intelectual, mas não com relação ao desenvolvimento emocional.

Aos educadores é dada a responsabilidade e competência de estimular a criatividade e a expressão nas crianças. Dando a elas a possibilidade de se manifestarem para que definam o seu eu. É relevante mencionar que a criança produz o seu conhecimento por meio dos cinco sentidos.

Uma das manifestações artísticas mais presente entre as crianças, é o desenho, e quando desenha utiliza o tato e a visão, e também a fantasia, a arte é muito valorosa na vida da criança, pois favorece o desenvolvimento expressivo, e a construção no desenvolvimento de sua criatividade, transformando-as em indivíduos sensíveis.

No momento em que a criança inicia o ato de desenhar ela o faz pelo prazer de rabiscar sobre o papel e questiona maneira de usar a folha, e depois de algum tempo, a criança procura historiar as coisas do mundo. Com a arte a criança cria, desenha, canta, dança, pois nesse momento de desenvolvimento de sua vida a criança se sente a liberdade para demonstrar expor suas ideias e seus sentimentos, e isso acontece nestes momentos de arte livre é quando a criança começa compreender ouvir, vir e sentir.

Barros (2008, p.50) expressa também a importância da oportunidade de receber estimulação visual, tátil, auditiva e outras em quantidades normais: As crianças criadas em condições de enriquecimento do ambiente têm oportunidade e estimulação acima de níveis normais. Em geral observam-se resultados benéficos no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas ou sociais. No caso oposto, em que as crianças são criadas em condições de privação seu desenvolvimento oferece um nível de estimulação ou oportunidade muito reduzido e as consequências serão um desenvolvimento e um nível de realização muito abaixo do normal.

Para a criança a arte é um caminho onde ela consegue também se expressar, conforme SANS (1995, p.21) 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”.

O papel do educador é permitir que os educandos construam sua própria arte, e não barrar o desenvolvimento deles com desenhos prontos.

2.4 O QUE A LEGISLAÇÃO FALA SOBRE A ARTE

O ensino da arte é de grande relevância para a vida de todas as pessoas, podendo ser percebido que um indivíduo sem o contato direto com a arte, tem a prática no processo de ensino- aprendizagem limitada, evadindo-lhe a grandeza do sonho, da comunicação dos objetos ao seu entorno, da sonoridade instigante da poesia e da música, das formas, cores, e toda forma de expressão que trazem o sentido da vida.

Lowenfeld e Brittain (1970, p. 115) “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”.

É primordial a interação para a criança, porque quando começa observar e imitar os adultos mediante aos seus gestos e ações e tenta reproduzir, é assim que ela se interessa em realizar. Por isso é fundamental a família e a escola incentivarem, proporcionando-lhe bastantes recursos para atingir, ampliar ao máximo seus conhecimentos e suas ações.

O PCN (1998 p. 87) idealiza o aspecto das artes visuais na Educação infantil como: A presença das Artes Visuais na educação infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídos de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos considerados infantis, elaborar convites, cartazes e pequenos presentes para os pais etc. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado. As Artes Visuais têm sido também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

Porém, a arte é fundamentada na criação e não de atividades desprovidas de significados, a vista disso, o PCN reformou o princípio do ensino das artes, da música, do teatro e da dança, fazendo com que a arte da criança seja reconhecida como manifestação espontânea.

Tais orientações trouxeram inegável contribuição para que se valorizasse a produção criadora infantil, mas o princípio revolucionário que advogava a todos a necessidade e a capacidade da expressão artística aos poucos transformou- se em

"um deixar fazer" sem nenhum tipo de intervenção, no qual a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco.

O questionamento da livre expressão e da ideia de que a aprendizagem artística era uma consequência automática dos processos de desenvolvimento resultaram em um movimento, em vários países, pela mudança nos rumos do ensino de arte. Surge a constatação de que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce.

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte23 à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. (PCN p. 87 e 88)

A expressão da criança é feita por meio da arte e com facilidade, na produção artística dela, que é sua invenção, é inexistente o certo ou errado. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970), a criatividade é ação e comportamento nos quais a criança elabora e constrói initerruptamente.

É visto que todas as crianças se expressam por meio do esboço ou desenhos. Através do lápis e papel ou com caco de tijolo na parede. Utilizar um riscador sobre um suporte é algo que ela aprende por imitação quando observa os adultos escrever. Com a prática dessas ações em papéis variados, ela consegue ter coordenação e o prazer de produzir nestas ações um traço sobre o papel.

O desenho no desenvolvimento infantil colabora proporcionando a possibilidade de oferecer a representação da realidade, essa sem dúvidas é sua principal função. Trazer o que se vê ao seu redor para o papel.

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A maneira que se deve lecionar arte, e o conteúdo a ser ensinado, dentro das hipóteses, fica totalmente fora de contexto e sem significado se o professor não tiver bem aperfeiçoado para o processo de aprendizagem.

Ostetto fala sobre a concepção da formação do professor: Quando reclamamos a contribuição da arte à formação do professor, temos em mente que ela congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades: ao possibilitar o gostoso, também engendra desgostoso; ao dar prazer, também provoca o desprazer; se traz satisfação, igualmente dá frustração; se permite trazer à tona a luz da existência, também mexe com os sonhos do ser humano; o sublime e o horrível, o belo e o feio: está tudo ai, no processo artístico. Na arte, em suas diferentes linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, os ódios, o fundo do baú da nossa vida. Por isso, arte mexe com a totalidade. E não é de totalidade que estamos em falta? (2004, p.12)

Para Lanier (apud RICHTER, 2005) o ensino concretizado da arte deve ter: O ensino da arte deve ser realizado por dois professores, credenciado e preparado diferentemente: o professor de arte "geral" com profundo conhecimento abrangendo a estética, a história da arte, crítica e sociologia da arte, com conhecimento de produção artística e amplo leque de possibilidades na área de mídia tecnológica; e por outro lado o professor de "ateliê", com um enorme interesse em fazer arte e ensinar outros a fazer arte.

O sistema educacional na prática e de forma geral tem a intenção de fazer com que os indivíduos sejam capazes de armazenar informações para que na sequência possam repeti-las automaticamente.

Conforme Ostetto (Org. 2011) conceitua a importância do registro como: A proposta de registra a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicado, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital.

Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças.

Certamente, o registro é um instrumento de trabalho, articulando-se ao planejamento e avaliação.

Ostetto fala também sobre a importância do registro como peça primordial de uma proposta pedagógica: A criança é a grande protagonista de todo o processo aqui trazido. A organização do espaço deixa transparecer a atenção dada a ela, suas experiências, suas descobertas. Assim, os moveis, objetos e registros explicitam as possibilidades ofe-

recidas e aguçam a curiosidade a atenção e o desejo de produzir das crianças, que, ao usarem esse espaço dão conta de compreendê-lo, de apropriarem-se dele, de agirem sobre ele, lendo- o à medida que o usam (2011, p. 27)

No entanto, a formação do professor tem por finalidade nos tempos atuais a formação do educando pensante e no campo das artes é necessário um novo pensar.

Ferraz e Fusari (1993) explicam sobre o processo de ensino da arte: Percebem, no entanto, que o sucesso do processo transformador no ensino da arte depende de um professor cuja prática teórica do saber e do fazer artístico deve estar conectada a uma concepção de arte e propostas metodológicas que sejam consistentes e coerentes com o que se pretende formar. Esse professor precisa saber arte ao mesmo tempo em que necessita saber ser professor. O professor de arte deve aprofundar seu conhecimento estético, que envolve a compreensão e conhecimento dos legados culturais e artísticos da humanidade, unindo o fazer e o refletir, o pensar o que faz e, conhecimentos artísticos, as vivências das linguagens específicas das artes, desenvolvendo uma prática pedagógica que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico da sua e das demais culturas existentes.

Atualmente, está claro e perceptível o crescimento das produções culturais, sendo assim, a função da escola é aproximar o aluno ao contato com este meio com a finalidade de ele ser capaz de selecionar e aproveitar cada uma dessas manifestações, por essa razão, o professor de artes no processo educacional hoje em dia tem por responsabilidade e necessidade de tornar suas aulas mais significativas, não tem a necessidade de ter medo da arte que o cerca, e assim conferindo novas tecnologias e experimentações.

Neste caso se faz necessário, então, experienciar e vivenciar visando à compreensão da arte e seu ensino, possibilitando assim uma sugestão do docente ao aluno que nessa escrita, pensar o professor/artista, que produz arte e vivencia processos de criação, buscando mais firmeza à sua proposta de ensino em sala de aula.

Precisa ser considerado pelo educador que cada educando tem um nível de desenvolvimento diferente, pois está sujeito ao seu potencial cognitivo.

É importante ressaltar que o docente de arte não tem a necessidade de ser um artista, é preciso sim, que ele tenha uma boa formação e que seja contínua sobre as vertentes da arte, que resulta em uma contribuição positiva na prática do educador. Deve ter também, o respeito aos conhecimentos prévios cultural dos educandos, motivando-os a acrescentar e estender seu repertório cognitivo e sensitivo, com o objetivo de melhorar seu próprio mundo social.

Uma formação comprometida de professores nesta disciplina pode prejudicar sua prática docente, por não conseguir atender todas as vertentes das artes, pois, nem sempre o educador tem formação especifica, e o que como relata Zagonel (2011- p. 58): O professor será capaz de ensinar música a seus alunos, caso não possua uma formação completa e aprofundada em música, sabemos que, infelizmente, na escola brasileira, nem sempre o professor que ministra as aulas de música tem formação especifica. Muitas vezes ele não conhece nem mesmo a música como área de conhecimento, e mesmo ainda as metodologias de ensino especifico.

O educador necessita planejar suas aulas fazendo a correspondência com as linguagens vertentes da arte, ou seja, teatro, dança, música, e artes visuais. Ao mesmo tempo usa os elementos formais, sua composição, períodos e movimentos as quais cabem. Mesmo sabendo que a formação em educação artística o habilitará trazendo-lhe a compreensão maior para uma área especifica das vertentes da arte.

Os alunos e os educadores São sujeitos da aprendizagem, docentes e discentes. Portanto, a interação entre eles é primordial, em que o produto é o principal, e o processo de criar e fazer juntos, buscando criar colaboração e convivência produtiva, é assim que acontece o desenvolvimento da criatividade através desta parceria.

Mediar o conhecimento para o aluno é função do educador, isto é, a sua atribuição é certificar que é necessário que a criança tenha mais convivência com Artes Visuais, é fundamental que se aproprie delas, examine-as e produza-as de forma significativa. É preciso sempre estimular os alunos a serem pesquisadores, despertando sua criatividade, incentivando habilidades como observar, imaginar, criar, sentir, ver, admirar.

É importante saber que essa mediação do conhecimento não acontece somente por meio da linguagem oral, entretanto, através de várias formas linguísticas e gestuais. Há algumas linguagens que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem podem ser destacadas: como a linguagem oral e escrita que têm muita relevância na interação entre o aluno e o educador, a linguagem corporal que é por intermédio de gestos e posturas corporais, esse tipo de linguagem facilita na expressão do aluno o aluno sobre o ambiente onde vive.

A linguagem visual é também uma maneira importantíssima de expressão e comunicação. Sendo apresentadas através de desenhos, pinturas, esculturas, modelagens e tem grande significação, principalmente na Educação Infantil, período no qual a criança busca na imaginação diversas maneiras de se expressar.

Os educadores da Educação Infantil,

em certos momentos de sua prática, não valoriza o trabalho com as Artes Visuais, procuram usar as atividades artísticas somente para acalmar o ambiente e as crianças, para decorar a sala de aula, para aprofundar mais sobre um determinado conteúdo e para seu próprio descanso, propondo aos alunos desenhos e pinturas que, depois, não são explorados, e nem dando significado a aprendizagem.

As atividades artísticas devem ter um maior fundamento para o educador da Educação Infantil, tendo que ter uma interação entre ele e os alunos de maneira agradável para que suas próprias produções sejam criadas.

No entanto, se faz necessário que seja construído um ensino num ambiente organizado com o uso de métodos e técnicas para o manuseio do material e para o processo criativo, não deixando que a aula vire um momento de desordem e bagunça, e sim de aprendizado.

O professor tem que provocar a ação criadora do aluno, ser motivador do pensamento, da sensibilidade, do questionamento, da construção de novas ideias, desafia-lo e provocar situações e momentos de criação. São variadas as técnicas de Artes Visuais que se utilizam na Educação Infantil, todas buscam possibilidades para os alunos desenvolverem seu potencial criador, para que isso aconteça o educador precisa oferecer diversos suportes e materiais como recursos de manipulação e expressão.

O desenho, a pintura e a colagem das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São marcas pessoais. Portanto, é muito importante percebermos que cada criança tem um jeito próprio de se expressar: traços com mais vigor ou mais leves, ocupando o espaço todo ou apenas um cantinho, usando muitas cores ou escolhendo apenas uma etc. Nós professores (as), que lidamos dia-a-dia (sic) com meninos e meninas e suas produções culturais, seremos capazes de reconhecer a produção de cada criança mesmo que não tenha nome escrito se possibilitarmos que os pequenos se expressem com autoria. (BRASIL, 2006, p.48).

Para que seja promovido no educando um domínio corporal e um relacionamento interpessoal construído por ele, esse processo acontece através da educação artística que promove esse processo de formação. Para isto, o fazer Arte está bem além de unicamente oferecer lápis, caneta, folha de papel, é necessário ser oferecidos diversos meios que estimulem a criatividade e imaginação, por exemplo, com um pedaço de carvão ou um graveto é possível ter o mesmo resultado de um lápis.

Assim, a criança, ao fazer Arte, conhece a si mesmo e o mundo que o cerca, desenvolvendo sua identidade. O professor precisa propiciar aos alunos um ambiente apropriado, com variadas superfícies, materiais e instrumentos, fazendo-os terem maior contato e com mais oportunidades para se expressar.

Quanto mais proporcionar recursos e estímulos mais conseguirá conhecer novas técnicas, novos materiais, texturas, misturas de cores e tintas, desenvolvendo seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade.

É claro que é fundamental que o ambiente ofereça condições favoráveis para os educandos, como comodidade e conforto, para que criatividade e autonomia em seus trabalhos artísticos sejam produzidos com eficiência. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

É aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998, p.110)

Portanto, é primordial desenvolver situações no cotidiano escolar para a criança interessar-se pela Arte. Organizando ambientes provocadores, onde ela perceba seu potencial, reconheça que tem habilidades que ela própria não sabia, e que as atividades artísticas seja praticadas com prazer e divertimento.

E quando são oferecidos para os alunos diferentes materiais para entrarem em contato com as práticas das Artes Visuais seu imaginário é despertado, desta forma o educando usa sua fantasia que permite ele descobrir diversas maneiras de desenvolver novas formas. A imaginação ampara o raciocínio e o sentir dos jovens alunos, ela cria sonhos e fantasias, porque por meio dela a mente infantil transita por outros tempos e espaços.

A Arte permite que as crianças transitem para outro mundo, com outras sensações e também outros sentimentos, ela atinge a cognição e o afeto delas. A didática usada no Ensino de Artes Visuais é importante ser sempre interessante, prazerosa e estimular a curiosidade da criança.

O educador deve evitar A repetição e atividades mecânicas devem ser evitadas pelo educador em sua prática de ensino para que aconteça um processo significativo na aprendizagem.

Ele precisa oferecer oportunidades para o aluno trabalhar com o material didático, pois dessa forma eles criam interesse em saber do que se trata, de que material é feito, tendo oportunidade de conhecê-lo e compreendê-lo.

A didática do ensino da Arte manifesta em geral em duas tendências uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente auto estimulantes (sic). Ambas favorecem tipos de aprendizagens distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno. (BRASIL, 2000, p.94)

É um apoio indispensável para um bom trabalho com Artes Visuais dentro da sala de aula, o material didático do educador. Precisa ser um material que aguce a curiosidade dos alunos, provoque estímulos e interesse pelo assunto. Os educadores devem planejar diversas atividades artísticas em seu planejamento, que tragam estimulo e despertem a criatividade do aluno, acrescentando desenhar com lápis, giz de cera, caneta, pintar com diferentes tintas em diferentes superfícies, e também, criar obras tridimensionais.

Algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao expor as crianças a diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos de seus alunos, o professor terá um quadro mais completo de cada criança. (KRECHEVSKY, 2001, p.146)

O aluno deverá ser incentivado a fazer diversas atividades artísticas no espaço escolar, e para isso, o docente de Artes Visuais precisa utilizar diversas estratégias que colabore na construção de habilidades do educando para criar o próprio trabalho e também analisar e admirar a produção dos colegas, da arte local e a do patrimônio artístico.

O PCNs (1997 p. 50) aponta a atitude professor no ensino aprendizado da arte: A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer com que atue de maneira indisciplinada. Estabelecer regras de uso do espaço e de relacionamento entre os alunos é importante para garantir o bom andamento da aula. A adequação da roupa para permitir mais mobilidade é indispensável. É preciso dar condições para o aluno criar confiança para explorar movimentos, para estimular a inventividade e a coordenação de suas ações com a dos outros. Os temas devem ser escolhidos considerando o desenvolvimento do aluno. Podem ser propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com a área de música. Nem sempre a originalidade é necessária em cada aula, pois os alunos gostam e necessitam da repetição de atividades. Essa experimentação possibilita que descubram suas capacidades e adquiram segurança ao se movimentar e possam atuar e recriar a partir de suas descobertas. Não é necessário que as aulas sejam acompanhadas por estímulos sonoros criados, pois no silêncio existem ritmos (internos e externos) que podem e devem ser explorados. Os jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e muitos outros são importantes fontes de pesquisa. Essas manifestações populares devem ser valorizadas pelo professor e estar presentes no repertório dos alunos, pois é parte da riqueza cultural dos povos, constituindo importante material para a aprendizagem.

A prática, o conhecimento teórico e a leitura da obra de arte precisam ser apreciados pelo docente da disciplina de artes, pois o ensino da arte necessita de estratégias que direcione a criação, produção, ampliação de conhecimento e apreciação artística, refletindo nas na mudança de conceitos errôneas sobre a educação artística, fixados nas mentes de muitos educandos com o decorrer da história.

O professor pode incentivar os educandos utilizar perguntas, situações problemas, projetos, respaldando-se sempre das necessidades e dos interesses dos educandos, sendo assim o educador é de responsável por mediar e ampliar os conhecimentos dos estudantes.

É muito importante também que o professor tenha conhecimento das características do desenvolvimento expressivo das crianças, mesmo que estas não sigam regras fixas de comportamento e idade, pois podem ajudar muito o seu trabalho de mediação e, primordial, conhecer em os educandos e o contexto social em que estão inseridos.

As formações de docentes de artes devem estar articuladas aos saberes disciplinares específicos, para o educador mediar conteúdos onde se apropriem o processo de ensino aprendizagem e compreendam quais as formas que realizam este processo.

Segundo Ostetto (2011, p. 128), a formação do educador envolve racionalidade teórico-técnica conforme a citação: A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade, teórico- técnica, marcado por aprendizagens conceituais e procedimentais metodológicos. Há no reino da prática pedagógica e da formação de professores muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados.

Conforme Zagonel (2011, p. 58) no que e refere à interação alunos e tecnologia.

Para que a interação com os alunos aconteça de maneira mais eficaz e para que os conteúdos e a forma de trabalho escolhidos pelo professor sejam adequados e resultem em um trabalho produtivo, é importan-

te que o professor conheça a realidade em que ele está inserido. Um bom exemplo seria com relação ao uso da tecnologia, presente na vida da criança e jovens de maneira muito intensa. Ao usar esses recursos, além de enriquecer suas aulas, o professor consegue criar uma linha de comunicação com seus alunos e traz a prática desenvolvida por eles fora da escola para dentro da sala de aula.

As metodologias de ensino e aprendizado precisam acontecer de maneira prazerosa para os educandos.

O educador necessita ter conhecimento da vida de seus educandos, e de seu meio social. Por isso é recomendável que o professor analise o sistema de trabalho e as atividades que mais comportam no contexto social em cada particularidade de turmas, tendo em vista as transformações individuais e sociais.

2.6 O POSSÍVEL NO ENSINO DA ARTE: PENSANDO OS CONCEITOS DE ARTE E CULTURA NA ESCOLA

Nesta reflexão sobre os pontos de vista de arte se estiveram marcando presença na escola regular no Brasil, foi escolhido como fonte os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam uma linha da evolução do ensino da arte, partindo da década de 1940, quando, em refutação à escola tradicional, manifestamse ideias sobre a livre expressão e a sensibilização como atividades para o desenvolvimento do potencial criador da criança. Segundos os PCN (2000), as características do ensino da arte eram envolvidas através da transmissão de padrões e modelos das culturas dominantes, a valorização de habilidades manuais, os dons artísticos, os hábitos de organização e precisão, os exercícios e modelos convencionais constavam nos livros didáticos.

O ensino de artes tinha como fundamento uma visão utilitarista, voltado para o domínio técnico e centrado no professor. As disciplinas dividiam-se em Desenho Geométrico, Desenho Natural e Desenho Plástico, onde a intenção era qualificar para o trabalho. O Teatro e a Dança existiam somente nas festividades escolares e datas comemorativas enquanto a Música, com o Canto Orfeônico, tinha a finalidade de propagar o civismo e a coletividade. A teoria musical baseava-se nas vertentes visuais da música e matemáticos.

As transformações ocasionadas durante esse período começam a se efetivar, segundo os PCN (2000), trazendo para a aula de Artes Plásticas, um perfil expressivo, obtendo a espontaneidade e valorizando o crescimento progressivo do aluno: invenção, autonomia e descobertas são as perspectivas da nova proposta. Na música percebem-se outros enfoques: ela pode ser sentida, tocada, dançada, cantada, vivenciada em jogos e brincadeiras, instrumentos de percussão e expressão corporal buscando criar o improviso através do experimento. A proposta revolucionária da década de 1940, que contribuiu muito, mas infelizmente apenas tornou-se um simples deixar fazer, de maneira mecânica e simplificadamente nas redes de ensino: ao professor não era dada a oportunidade de ensinar com precisão e a arte adulta era afastada das redes de ensino e das crianças. Em década de 1960 começaram diversos pensamentos sobre a livre expressão e sobre a valorização da arte como conhecimento.

Na década de 1970, em protesto ao espontaneísmo vigente, apareceu a afirmação de que é função do professor oportunizar e propiciar aprendizagem (também artística) por meio de praticas na aula; simultaneamente, apoiou-se a ênfase nas técnicas, com ideias, na educação, de que a escola deveria formar os alunos para o mercado de trabalho. Os PCN (2000) têm registrado que em 1971, pela LDB n. 5.692, a arte foi incluída no currículo escolar para ser atividade educativa e não disciplina.

Sendo aquela a era da Educação Artística, com a recomendação de multifuncionalidade, na qual o professor de arte teria que trabalhar as diversas linguagens da arte em suas aulas. Entretanto, houve vários problemas para concretizar essa ideia, sendo um deles a falta de professores habilitados na área e a dificuldade de encontrar professores habilitados com uma formação que abrangesse as competências e habilidades para atuar como docente, pois os cursos eram de dois anos de duração e os estudos oferecidos de maneira muito superficial sobre a música, o teatro, as artes plásticas e a formação pedagógica.

A sugestão de professor polivalente resultou na "crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, danças, etc." (BRASIL, 2000, p. 29). Na década de 1970, de acordo com os PCN (1998), o ensino da arte sustentava as concepções da educação tradicional e escola novista: diante da representação reprodutiva, enquanto "conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte na época" (p. 19).

Em 1980, o professor de arte se torna mais valorizado, e também por pensar em novas formas de melhorar o seu oficio com movimento Arte-educação. Com os conteúdos reconhecidos como próprios da arte e articulados à cultura artística e não só como atividade. Segundo os PCN (BRASIL, 2000), no período da década de 1990, novas pesquisas e estudos vão direcionando para uma educação estética que acrescentasse a forma-

ção artística e uma Proposta Triangular que pressupõe a integração do fazer artístico, a apreciação da obra e sua contextualização histórica.

Com a Lei n. 9.394/96, após a lei, o ensino da arte passa a estabelecer-se como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica e a área é reconhecida como Arte e não mais como simples Educação Artística. Os PCN foram elaborados para orientar o trabalho, e com essa disciplina na escola regular, apresenta uma intencionalidade de colaborar com os docentes promovendo neles a vontade de transformar, inovar e a oportunidade de reestruturar o ensino da arte.

O documento apresenta uma diversidade de ações particulares dos docentes, que permanecem sozinhos em sua prática e com raros momentos para trocar experiências, e é desvalorizado o espaço da arte na escola e uma prática pobremente estruturada das aulas de arte. Em contrapartida, essa pluralidade de ações colabora com o professor de arte direcionando a ele como um pesquisador com autonomia para criar e propor ideias para o ensino da arte. O documento insiste em apresentar o valor da arte na escola dizendo que: "O ensino de arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno" (BRASIL, 2000, p. 51).

Mesmo demonstrando o fracasso da formação dos professores polivalente nos anos 1970 e 1980, os PCN aponta a importância de algumas dessas tentativas solitárias, sustentando a ideia que "há outras tantas possibilidades em que o professor polivalente inventa maneiras originais de trabalhar, munido apenas de sua própria iniciativa e pesquisa autodidata" (p. 51). Neste momento, a realidade das aulas de arte na escola mostra a divisão da arte em linguagens artísticas.

Depois das práticas escusas do período de polivalência, na década de 1970, os caminhos criados para a educação em arte alcançaram a uma proposta de habilitação específica em Artes Visuais ou em Música, em Teatro ou em Dança.

Neste momento, algumas universidades, tais quais, do estado de Santa Catarina têm neste modelo os seus cursos de formação de professores de arte.

Temos a oportunidade fazer uma leitura sobre o tema a partir dos estudos de Sílvia Pillotto, professora e pesquisadora das questões da arte e do ensino da arte no estado de Santa Catarina. Ela analisa que "no contexto da escola é possível encontrarmos o docente em Artes, mas não encontramos o docente em Artes Visuais, em Música, em Teatro e em Dança, com habilitação específica para cada um desses campos de conhecimento, desenvolvendo práxis com ênfase na integração de linguagens" (PILLOTTO e MOGNOL, 2005, p.37).

Quando ela estrutura o livro Processos Curriculares em Arte: da universidade ao ensino básico, Pillotto aponta os pensamentos do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), ponto primordial das discussões a respeito do ensino da arte em Santa Catarina. Colocamos em ênfase primeiramente o capítulo escrito por Pillotto e Mognol (2005), que dizem sobre o currículo em artes visuais.

Nesse texto, as autoras afirmam que "atualmente, ainda é possível identificar lacunas existentes nos cursos de formação inicial em Artes, que em função da estrutura curricular, não preparam adequadamente o profissional para a docência" (p. 36).

De acordo com elas, a formação docente nesta área engloba a formação de conhecimentos artísticos, estéticos e culturais, mencionando-se os primeiros à construção poética e os segundos, à reflexão sobre a Arte. Os cursos de formação abarcam o professor como um intelectual crítico, com domínio técnico-prático e com consciência de sua intervenção e comprometimento no contexto sócio histórico em que é atuante. Portanto, Seu processo de formação opõe-se à uma educação tradicional e técnica de competências e habilidades que, com a formação de treinamento, acreditam resolver impecavelmente às demandas do mercado. (PILLOTTO e MOGNOL, 2005, p. 40)

Pillotto e Mognol (2005) declaram que a forma de conhecer arte "é compreendido pela experiência da percepção" (p. 41), que ocorre quando aqueles que apreciam a arte, denominados pelas autoras como receptores ou interventores, relacionam com a obra e com tudo que há nela, que é do artista, daquele que a desenvolveu. Diante disto, "o artista, a obra e o público conformam um sistema cujas relações geram a experiência estética" (p. 41).

A preocupação das autoras é com a qualidade do ensino da arte na escola e entendem que "a arte como conhecimento sensível também propicia a compreensão da cultura e da filosofia" e que "o contexto cultural e a história, constroem os fundamentos teórico-conceituais da Arte na educação" (p. 41). Essas indagações nos movem a refletir sobre a formação do professor de Artes, que convém para a análise apresentada. Pillotto e Mognol (2005)

Elas julgam que a relevância em colocar novos significados nos processos de formação e a reestruturação dos currículos são muito importantes, buscando "um currículo que apoie as diferenças por intermédio de pedagogia cultural que nos levem a novas concepções, novas leituras e novas poéticas"

(p. 41).

Em trabalho anterior, Pilloto e Schramm (2001) afirmam: Nós podemos ir além de uma prática de ensinar e aprender para o exercício da democracia e da socialização de conhecimentos, seja estes de ordem técnica, de conteúdo, de conceitos e/ou da arte [...] De alguma maneira o professor é incumbido pela forma como eles aprendem a sentir e estar no mundo, porque é ele que no contexto escolar, como profissional da educação somos, que ensina o educando a ver ou não ver, ser ou não ser, estar ou passar pelo mundo. (p. 11)

A responsabilidade do professor de Artes na educação básica é apontada pelas autoras. Na atualidade, compreender a arte é aceitar o convívio com o estranhamento e a interação dos apreciadores. Na escola é compreender a experiência de "fazer arte, pensar a arte e transformar-se pela arte" (PILLOTTO e SCHRAMM, 2001, p. 12).

O conhecimento em arte envolve, para as autoras, o decodificar da linguagem visual, corporal e sonora; a reflexão sobre o real e o imaginário; a expressão, a inventividade, o discernimento, a crítica, a contextualização histórica, enfim, aspectos cognitivos e sensíveis. Dessa forma, valorizando a educação e o professor como mediador, a autora diz que o conhecimento também é mediado pela interação entre colegas, com "o livro, a imagem, a música, a dança, o teatro, o cinema, as mídias" (p. 15).

Em sua reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da arte, Pillotto cita as várias linguagens da arte, o que aponta novamente para uma convergência entre seu pensamento e os PCN – Arte, documento orientador da educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) preveem que o professor de Arte, no ensino regular, trabalhe as diversas linguagens artísticas. O resultado são discussões entre educadores e estudantes de Arte sobre a possibilidade ou não da realização de um trabalho no qual um professor de Arte possa trabalhar, em sua sala de aula, as linguagens artísticas, num movimento de intersecção com a linguagem para a qual adquiriu habilidade específica.

Além da recomendação ousada dos PCN, os professores de Arte se deparam com duas novas tarefas em sua profissão, com a aprovação da Lei n. 10.639, de 2003, e da Lei n. 11.769, de 2008. A Lei n. 10.639 estabelece que a cultura afrobrasileira tenha que fazer parte dos currículos escolares, especialmente nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura Brasileira.

A Lei n. 11.769 essa lei diz que é obrigatório o ensino de música na educação básica sem impor que o professor tenha a habilitação em música, o que nos faz compreender que será o professor de Arte quem levará para a escola essa linguagem artística. Essas duas leis estão incorporadas na LDB n. 9.394/96, da forma como aqui transcrevemos: Art. 26.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 2 O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a possibilitar o desenvolvimento cultural dos alunos. § 6 A música necessitará ser conteúdo obrigatório, mas sem exclusividade, do componente curricular de que trata o § 2 deste artigo. Art. 26-A.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1 O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, buscando resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. § 2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão empregados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (grifos nossos).

A respeito da habilitação dos profissionais da educação, o artigo 62 indica que

"a formação de docentes para desempenhar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" (LDB 9.394/96) e não deixa clara a correspondência entre o curso superior e a disciplina a ser ministrada na escola.

Devido ao texto legal estar disposto dessa forma é que podemos encontrar o licenciado em Matemática atuando na área de Artes, por exemplo, para completar sua carga horária.·.

Pensando sobre a presença das artes na educação básica, podemos pensar também na intencionalidade das linguagens artísticas, que, até o momento, é a mesma: expressão e comunicação, produção de sentidos, como mostram os PCN.

Cada obra de arte é, simultaneamente, um produto cultural de uma determinada época e uma criação única da imaginação humana, que tem valor universal. Por essa razão, uma obra de arte não é mais avançada, evoluída, nem mais certa do que outra qualquer. (BRASIL, 2000, p. 36)

Os PCN (2000) concordam que o ensino da arte, em suas variadas linguagens, tem a necessidade do investimento de municípios, estados e regiões, e propõe uma relação de conteúdos para "garantir a presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais" ao mencionarem os professores de Artes como aqueles que "poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas (as linguagens) para o seu trabalho em sala" (p. 62). Sobre a parcela de responsabilidade que cabe ao professor nesta discussão a que se refere esta pesquisa, foi bem apresentado neste trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de ações primordiais para o ser humano é o senso crítico, e a criatividade que a Arte consente. A arte está incluída na vida da criança como mecanismos de leitura do mundo e de si mesma, e é por meio da Arte que o indivíduo é capaz de expressa suas aflições, sentimentos, sensações e questionamentos dos quais ocorrem em seu meio social.

O desconforto causado perante as definições de propostas pedagógicas de Arte, na Educação Infantil, movimentou-me a explorar caminhos refletindo entre perspectivas diferentes, a desenvolver relações praticando e definindo escolhas, pelo menos neste momento, algumas resenhas que compõem o marco de interpretação para a presença da Arte na Educação Infantil.

Apesar de minha intenção ter sido idealizar o referencial desejo que ele siga o destino de colaborar com os demais docentes que eles reflitam sobre suas práticas e façam suas escolhas de maneira consciente e com segurança.

É perceptível que para a arte se igualar e ser considerada como as outras disciplinas e ser vista como importante para o desenvolvimento da criança será imprescindível que o educador e a escola sejam conscientes de suas atitudes e de suas escolhas.

A disciplina de Arte é considerada no âmbito escolar como uma aula para momento de distração, na própria carga horária é colocada após aulas de outras disciplinas da área de exata, assim se torna desvalorizada diante do contexto. Essa disciplina tem seu valor somente em datas comemorativas, onde obrigam o docente a decorar a escola, e mais uma vez com essa atitude é diminuindo o valor da disciplina.

No entanto, esse cenário acontece, porque à carência de formação de professores habilitado na disciplina de Artes, frequentemente, neste caso ela é amparada por outras disciplinas de professores da Área de Humanas, ou seja, professores de Letras, Educação Física, espanhol, onde se sujeitam apenas a trabalhar como simples decoradores em épocas comemorativas, mesmo sem o conhecimento da área de Artes, e desta maneira se tornando educadores acomodados, sem objetivos e atitudes de mudanças, deixando assim a desejar, sem atuar como verdadeiros mestres com aulas interativas e com significado para o educando.

Concluímos assim, firmando o grande valor da arte para criança, pois enquanto cria, canta e dança, a criança se sente aberto para se expressar. E é justamente neste momento das aulas da disciplina de arte que a criança aprende a usar seus sentidos aguçados, e ela inicia a sentir e a se expressar.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. ARNOLD, Dana. Introdução à História da Arte. São Paulo: Ática, 2008. _____. BARRO, Célia Silva Guimarães. Pontos de psicologia do

Desenvolvimento. São Paulo. Editora Ática. 2008.

_____. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular para a educação infantil: Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. BOSI, Alfredo. Reflexões Sobre a Arte- 7. Ed. São Paulo: Ática 2000.

_____. BUENO, Luciana Estevam Barone. Linguagem das Artes Visuais-

Curitiba: Ibpex- 2008

_____. DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 3 ed. SP: Scipione, 2004.

_____. DONDIS, Donis. Sintaxe da linguagem visual. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. ENGELMANN, Adenir Antonio. Filosofia da Arte. Curitiba. Ibpex. 2008 _____. FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo, FUSARI, Maria Felisminda de Rezende.

Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. GODOY, Kathya Maria Ayres. O espaço da dança na escola. In: KERR,

Dorotéa Machado (org.). Pedagogia Cidadã: Caderno de formação: artes. São Paulo. Páginas & Letras; Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

_____. LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

_____. MOURA, Ieda Camargo. Musicalizando Criança: Teoria e Prática da Educação Musical. Curitiba: Ibpex, 2011.

_____. MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. Infância e educação infantil. 6 ed.

Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte Infância e formação de professores: Campinas, SP; Papirus, 2004.

_____. OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Educação infantil: Saberes e fazeres na formação de professores. Campinas, SP; Papirus, 2011.

_____. SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

_____. WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa 1975.

Zagone Bernadete (Org.)...[et al.]. Metodologia do ensino da Arte. Curitiba, Ibpex, 2011

OS CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO

EDNA DOS SANTOS GALANTE

RESUMO

Questionando-se o que é arte? Como as brincadeiras podem ser vistas como arte? Objetivou-se mostrar que o ensino de artes na educação básica infantil possui grande influência no desenvolvimento e formação da criança, pois, estimula a criança adquirir novos saberes e a se apropriar de novos conhecimentos. O professor deve ser um incentivador em suas criações, valorizando as diversas formas de expressão e comunicação com o meio. Pretendeu-se destacar a educação básica infantil desenvolvida nas aulas de arte dentro das artes visuais onde o saber artístico das crianças está repleto de concepções e ideias que revelam valores e significados. Utilizando como metodologia à revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e conteúdos da internet observou-se a arte presentes no cotidiano de forma marcante, atualmente é preciso notar a importância da imagem na cultura.

Palavras chave: Arte; Artes Visuais; Educação Básica; Lúdico.

ABSTRACT

Questioning what is art? How can games be seen as art? The objective was to show that the teaching of arts in basic infant education has a great influence on the development and formation of the child, as it stimulates the child to acquire new knowledge and to appropriate new knowledge. The teacher must be an encourager in his creations, valuing the different forms of expression and communication with the environment. It was intended to highlight the basic education for children developed in art classes within the visual arts where the artistic knowledge of children is full of concepts and ideas that reveal values and meanings. Using the methodology for bibliographic review in books, articles, theses and internet content, the art present in everyday life was marked in a remarkable way; currently it is necessary to note the importance of image in culture.

Keywords: Art; Visual arts; Basic education; Ludic.

1 INTRODUÇÃO

A arte está presente em toda a história humana e social e é desta forma que podemos conhecer os fatos que aconteciam, pois a arte é uma forma de expressão existente no ser desde que foi criado, assim no início desta pesquisa, foi observado que desde que o homem existe, a arte é parte integral de sua vida.

Conforme o referencial curricular (1998) as artes expressam, comunicam e atribuem sentidos à sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas formas, pontos, entre outros. Está presente no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como no rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso.

Justifica-se que o tema norteador desse artigo surgiu da necessidade de se mostrar que na atualidade na educação básica a ludicidade é desenvolvida como estimuladora visual e de imaginação com a criança dentro das artes visuais conhecidas mais precisamente na educação básica como educação artística.

A arte é linguagem e, como toda linguagem, é um produto cultural, foi construída pelo homem, ser simbólico, para representar e comunicar aos outros como vê, sente e entende o mundo. Questiona-se então o que é arte? Como as brincadeiras podem ser vistas como arte?

Objetivou-se mostrar que o ensino de artes na educação básica infantil possui grande influência no desenvolvimento e formação da criança, pois, estimula a criança adquirir novos saberes e a se apropriar de novos conhecimentos. O professor deve ser um incentivador em suas criações, valorizando as diversas formas de expressão e comunicação com o meio.

Pretendeu-se destacar a educação básica infantil desenvolvida nas aulas de arte dentro das artes visuais onde o saber artístico das crianças está repleto de concepções e ideias que revelam valores e significados.

Como referencial teórico utilizou-se as ideias de Melo (2013), Barbosa (2021), Ferraz & Fusari (2010), Reverbel (2007), Read (2016) entre outros citados nas referências.

Utilizando como metodologia à revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e conteúdos da internet observou-se a arte presentes no cotidiano de forma marcante, atualmente é preciso notar a importância da imagem na cultura. E vivenciando a arte desde criança que a sociedade aprenderá a valorizar a sua cultura.

2 HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da arte esta relacionada à cultura de povos de variados tempos, contando e registrando o passado e todas as épocas. A arte está presente em toda a histó-

ria humana e social e é desta forma que podemos conhecer os fatos que aconteciam. A arte é uma forma de expressão existente no ser desde que foi criado, assim no início desta pesquisa, foi observado que desde que o homem existe, a arte é parte integral de sua vida.

Conforme Ozinski (2012, p. 11), "as origens da arte coincidem com as do próprio homem". Arte rupestre significa pintura nas paredes das cavernas e aconteceu a mais ou menos 40 mil anos antes de Cristo.

A arte rupestre é a mais antiga forma de arte da história da humanidade e é através destes registros que sabemos o que acontecia na época, pois os povos se manifestavam e registravam seu cotidiano por meio da arte que era composta por representações gráficas, desenhos, símbolos e sinais. Feitas em paredes de cavernas e pele de animais e que usavam como materiais sangue, folhas, sementes, carvão, terra entre outros. Conforme as necessidades utilizavam a criatividade para criar recursos e materiais para sua arte.

Observam-se assim duas fases marcantes na pré-história o Paleolítico e o Neolítico. No período Paleolítico observamos à arte na fabricação de instrumentos em pedras, pinturas e gravuras nas paredes, mais de animais e menos figura humana, as esculturas eram em marfim, ossos e pedras. Acreditavam que desenhando a caça de um animal, isso facilitaria a prática dessa caça e assim de sua sobrevivência. Sua arte expressava suas crenças, expunha sua vida social e matinha registrada suas memórias.

Já no período Neolítico a arte era observada na pintura mais decorativa, nas esculturas com formas geométricas, inicia-se a fase da escrita. Nesta fase aumenta suas necessidades e o homem pré-histórico ampliarem sua arte confeccionando utensílios e materiais com pedras e argila. Assim é fato a necessidade humana desde sempre de o homem utilizar a arte como forma de expressão e de confirmar a importância da arte para a humanidade.

Desde a época em que habitava as cavernas, o ser humano vem manipulando cores, formas, gesto, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, etc., com a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com os outros (MARTINS, 2007, p. 14).

Na história da arte no Brasil, vamos conhecer a arte indígena. Que por essência, o índio é um exímio artista. Sem necessitar de teorias, eles sempre trouxeram a arte como parte essencial de sua cultura, assim desde sempre os índios praticam as quatro linguagens. A dança, a música, o teatro e as artes plásticas eram práticas cotidianas em seus rituais, comemorações e festas e em seus utensílios, armas, em suas pinturas em objetos e corporais.

Os índios praticavam sua sensibilidade sem precisar ser ensinado, pelo simples fato de não estar contaminado com poder que o homem se iludiu como forma de felicidade.

Na verdade o Brasil não foi descoberto e sim invadido, não só pelos portugueses, mas pelo sentimento de soberania ao povo que aqui vivia sendo tratados como animais, pois diziam que eles não pensavam e sendo escravizados em sua própria terra. Agora com tanto respeito à natureza e sensibilidade para todas as formas de arte quem será que não pensava e principalmente não respeitava?

A falta de conhecimento sobre o passado está levando o arte educador brasileiro a valorizar excessivamente o "novo". Assim, estudar os determinantes sócio-culturais ajuda, a compreender a história do ensino de arte e suas vertentes (BARBOSA, 2021, p. 9).

Logo, para construir um novo paradigma educacional em arte e desmistificar alguns aspectos, ou alguns vícios, será necessário que os professores compreendam, discutam e estudem a história desse ensino, como um possível meio para refletir sobre suas práticas pedagógicas, com clareza a cerca dos métodos e conteúdos artísticos a serem escolhidos.

No Brasil, o objetivo era implantar o catolicismo, a produção e exploração dos nativos já era fato. Porém o Padre Manuel da Nóbrega cria um grupo democrático e universal e sua proposta na educação eram aulas expositivas, com exemplos vivos, mantendo dogmas e princípios morais, espiritualidade e doutrina cristã.

Era oferecido o ensino de gramática latina para poucos, e para a maioria o ensino profissional para perpetuação do trabalho escravo.

Com o passar do tempo inicia-se as Companhias de Jesus, casas onde o ensino era ministrado com base Ratio – Studiorum que eram regras e normas de como deveria ser ministrado os estudos. A escola era a "escola do ler e aprender", com canto orfeônico e música instrumental a dança, também estava relacionada aos cultos e festas religiosas assim como as artes plásticas. Já havia escolas o ensino do ofício para produzir utensílios, esculturas e pinturas com trabalhos em madeira e cerâmica onde os índios e escravos serviam de ajudantes.

O aprendizado era realizado pela observação com o objetivo da formação de artesões primeiro, mais tarde inicia-se o trabalho como artistas. Todas as atividades culturais eram basicamente voltadas ao clero e não tinha relação nenhuma com a vida social da época. Já nesta fase era exercido o ensino em artes mais com objetivos diferenciados, mas não com objetivos pedagógicos.

A arte Barroca era uma grande manifestação artística onde prevaleciam as pinturas e imagens ligadas ao clero. Em 1759 inicia-se a Reforma Pombalina, pelo Marques de Pombal quando expulsa os Jesuítas rompe-se com a igreja, para atender a preocupação do Estado. Com professores despreparados e com um currículo de ensino precário foram criados impostos para custear a educação. O maior objetivo era perpetuar o "status quo", ou seja, a educação para classe dominante que era a corte. A partir daí o maior objetivo na educação era em atender o interesse do Estado.

Diante desta reflexão, observa-se que a educação sempre foi voltada para a classe dominante como vemos até hoje. Nesta fase a arte e a cultura eram passadas de pai para filho, ou seja, o aprendizado de artes era ministrado na essência familiar conforme as necessidades de produzir e se expressar. Apenas um professor regia as aulas e não interagiam com outras. O despreparo e má remuneração foram cada vez piorando a qualidade do ensino.

Após o ano 1800, quando acontece a vinda da Família Real, a arte e a cultura vieram se manifestar. Surgem as primeiras instituições culturais e cientificas que oferecem ensino superior, mas somente a elite com o objetivo de formarem profissionais e manter o poder.

Com todas essas mudanças, apesar de ter levado vários anos, percebemos que toda aquela essência observada desde o início da criação foi se escondendo. É claro que a manifestação artística existia, mas de uma forma singela que nem mesmo a história nos traz.

Dentro de todo esse período da colonização a arte se manifestava na arquitetura com a construção de casas, e a própria influência da Europa nos trazia pinturas, esculturas, e a própria cultura e arte, porém não é direcionada a educação.

Segundo Ferraz e Fusari (2010) para que exista a construção de práticas do ensino de arte que garantam conhecimentos estéticos, artísticos e o diálogo com as necessidades e interesses dos alunos e de sua comunidade, há a necessidade que o educador cultive a consciência histórica e a reflexão crítica, para imbricar a prática na teoria, isto é, conhecer arte e saber ensinar arte.

2.1 O SABER ARTÍSTICO DA ARTE DESDE A EDUCAÇÃO BÁSICA

Pensar sobre arte e infância traz recordações de uma experiência positiva de criança que pôde crescer numa família e numa escola que sempre valorizaram a arte, incentivaram nossa expressão, que se apresentaram num universo cultural amplo e diverso e fomentaram uma paixão que, dia a dia, cresceu e amadureceu.

Conforme Moura (2003, p. 29) o homem constrói conhecimento socialmente e a troca é fundamental para seu desenvolvimento. É na vida, no encontro com o outro que à aprendizagem se desenvolve. Esse processo se dá tanto fora como dentro da escola.

Todos nós temos, em nosso dia a dia, acesso a diferentes manifestações artísticas, de diferentes produtores, dos mais populares aos mais eruditos, mesmo que não sejamos moradores das grandes cidades. Esse acesso é hoje possível não só em museus, teatros ou salas fechadas para esse fim, mas também através da televisão, dos jornais, revistas, enfim, de todos os meios de comunicação, dos objetos presentes em nossa casa, na rua (MOURA, 2003, p. 29).

Moura (2003) reforça que hoje esse acesso é possível não só em museus, teatros ou salas fechadas para esse fim, mas também por meio da televisão, dos jornais, revistas, enfim, de todos os meios de comunicação, dos objetos presentes em nossa casa, na rua.

As artes visuais são linguagens e, portanto uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, que estão presentes no cotidiano da vida infantil. Quando a criança desenha, rabisca, utiliza materiais para construir algo, ao pintar objetos, entre outros, ela está se utilizando das artes visuais para expressar experiências sensíveis. As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos e sensações, sentimentos e pensamentos da realidade.

Por isso, se faz questão de promover momentos de descontração e confiança onde o professor faz intervenções indiretas positivas, para que a criança possa se manifestar por meio de suas possibilidades artísticas livremente, podendo assim exercer seu direito de cidadão de expressar-se, bem como de ter contato e refletir sobre as produções artísticas.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderá ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presentes na comunidade. O desenvolvimento da capacidade artística está apoiado também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade à cognição e a imaginação.

As artes visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem características próprias no âmbito prático e reflexivo cuja aprendizagem se dá por meio dos seguintes aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão.

Read (2016) diz que nas crianças, a brincadeira é a expressão de sua relação com

o todo da vida, e nenhuma teoria da criança será possível se não for também uma teoria que cubra o todo da relação da criança com a vida.

O brincar é visto como a aplicação de todas as atividades das crianças que são espontâneas e auto geradas; que são fins em si mesmos; e que estão relacionadas com as lições ou com as necessidades psicológicas normais e diárias da criança.

Para que a escola se transforme num local de produção cultural e de transformação social, ela não pode se restringir enquanto influência e interferência rica no universo do aluno.

2.2 EDUCANDO PELA ARTE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Para o educador, o aluno é sempre um mistério a ser decifrado, pois cada um tem suas características, sua essência e experiências que já traz de sua vida para a sala de aula, então o foco agora a busca de informações de como atingir esse individuo por meio da arte.

Estamos inseridos em uma sociedade multifacetada, onde a educação faz parte de um grande processo político e econômico. Dessa foram todos sofrem influências sociais e culturais cada um dentro do contexto em que vive. Assim na comunidade escolar observam-se uma incongruência muito grande entre a escola a comunidade e os alunos, em relação aos objetivos a serem alcançados.

Hoje a educação é feita por meio da integração e interação, porém se o aluno consegue se integrar ele é bom se não ele é mau aluno. Desta perspectiva cabe o desenvolvimento das habilidades positivas sem restringir ao certo e errado, dando liberdade para a expressão, talvez assim exista uma forma de unir esses objetivos que estão dispersos.

Desta perspectiva de unir esses objetivos, cabe entender o que é e para que sirva a arte neste contexto escolar. Assim a palavra “Arte” pode ser substituída facilmente pela palavra “Forma”, pois tudo que forma algo pode se dizer como arte.

Como a escola tem um principio de formar cidadãos críticos a arte também, assim se completam, pois a arte na escola é um canal onde o aluno tem a oportunidade através das formas que produzir, formar também seu caráter critica para conquistar a interação social. Assim não existem pessoas destinadas a serem artistas, todos são capazes a formar, criar algo.

Pode-se observar arte em todo contexto da vida, no dia a dia através da música, de textos visuais que a todo o momento observa-se, das manifestações, da história, da leitura, enfim basta afinar o olhar. Trazendo a arte para o real, agora a analise cerca os fundamentos metodológicos.

Existem muitos estudos de psicólogos, filósofos e arte educadores para desvendar esse dilema de como despertar o aluno para as artes. Mas na atualidade, a arte educadora Ana Mae Barbosa (2021) após muitos estudos, traz a Abordagem Triangular, na qual a estrutura nas exigências do PCN (1998) é a metodologia onde está fortalecida a prática da arte nas escolas.

A arte é parte integrante no currículo escolar desde o jardim da infância. A arte é parte essencial da experiência humana. Não é uma frivolidade. Recomendamos que todos os estudantes estudem as artes para descobrir como os seres humanos usam símbolos não verbais e se comunicam não apenas com palavras, mas por meio da música, dança e das artes visuais (BARBOSA, 2021, p. 99).

No correr dos anos, trabalhando com Expressão Dramática em escolas de diferentes níveis, Reverbel (2007) observa, em cada novo grupo de alunos, em grande bloqueio em relação à espontaneidade gestual e verbal.

O ensino em nossas escolas é tradicionalmente voltado para os aspectos cognitivos. Embora a maioria das obras pedagógicas mencione os aspectos afetivos e psicomotores e ressalte sua importância no desenvolvimento da personalidade do educando, há uma acentuada distância entre as teorias e a prática na sala de aula. (REVERBEL, 2007, p. 33).

A capacidade de expressão e comunicação inata no ser humano revela-se lentamente; a criança somente se expressa com naturalidade, por meio da linguagem verbal e gestual, após algum tempo de prática de jogos de expressão dramática, musical e plástica.

Observa-se também, alunos de alto nível intelectual, que dominavam perfeitamente os conteúdos estudados, apresentam dificuldades para expressar tais conhecimentos por meio de um simples gesto ou discurso espontâneo.

As atividades de expressão artística são excelentes, recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno. O objetivo básico dessa atividade é desenvolver a auto-expressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo opinar, criticar e sugerir (REVERBEL, 2007, p. 34).

Para que esse objetivo seja plenamente atingido, é necessário que o professor ofereça ao aluno várias oportunidades de atuação espontânea, num clima de liberdade. Somente assim, as atividades de expressão poderão concorrer para que o aluno libere

sua espontaneidade e desenvolva sua personalidade, assimilando a cultura.

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (BRASIL, 1997, p. 25).

Segundo Ferraz & Fusari (2010), a formulação de uma proposta de trabalhar a arte na escola exige que se esclareçam quais posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam também na seleção de linhas teórico-metodológicas.

Existe a necessidade de as crianças terem espaços de criação e experiências múltiplas com diferentes linguagens expressivas na educação infantil para que ao menos nesse período da vida tenham o prazer de viver e expressar modos singulares de ser e de estar no mundo. (CUNHA, 2017, p. 12).

O próprio conceito da arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 22).

Em relação à arte, existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos seus processos de produção e apreciação artística. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte, mas sem a pretensão de atingir-se uma verdade única(FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 22).

A concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estético, e atende a essa mobilidade conceitual, é que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir.

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de artes e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 17).

O professor pode organizar um "mapeamento" cultural da área que atua, bem como das demais, próximas e distantes. É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto na área da linguagem artística desenvolvida pelo professor (artes plásticas, desenho, música, artes cênicas).

Assim, pode-se, organizar exercícios e atividades como busca de soluções para problemas de arte pensados a partir da realidade dos alunos. Esses trabalhos escolares podem levar o aluno ao ato de comparar e contrapor produções artísticas próprias e de outros autores (FERRAZ & FUSARI, 2010, p. 18).

Ao serem propostos os exercícios ou as atividades práticas e teóricas devemse observar uma constante sintonia com o desenvolvimento das capacidades e habilidades artísticas e estéticas que estão sendo trabalhadas.

2.3 OS BENEFÍCIOS DAS ARTES COM TRABALHOS MANUAIS

Nos últimos 10 anos as ações de responsabilidade social ganharam defensores importantes das Instituições Privadas, que contribuem financeiramente com a mobilização de entidades e instituições, especialmente as não governamentais.

As empresas socialmente responsáveis se preocupam com o bem estar tanto dos seus colaboradores quanto da comunidade em que esta inserida, estabelecendo ações que gerem efeito sustentável e efetivo, que gerem mudanças no modo de vida da população.

Esses programas têm o intuito de abrir possibilidade para os interessados, principalmente adolescentes em risco social, mulheres depressivas e/ou que necessitem de renda extra, sejam apresentadas as técnicas dos trabalhos manuais que trarão acima do aumento de renda, uma melhoria na qualidade de vida.

Pesquisas realizadas pela Universidade de Beekeley da Califórnia, apontaram que as atividades cognitivas são a melhor forma de exercitar o cérebro, consequentemente, melhor e principalmente preservar a memória. Já que e uma técnica muito utilizada pela geração sênior, sua pratica estimula a criatividade, fazendo com que a pessoa exponha suas aptidões e ideias, exercitando a mente a todo instante.

Outra pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo aponta que pessoas que lidam diariamente com tarefas simples de corte e costura, tricô, etc., tem sete vezes menos chance de apresentar demência do que aquelas pessoas que não praticam atividade alguma.

Fora que esses tipos de atividades servem como recursos terapêuticos, que acarreta na ativação dos canais sensoriais durante sua pratica. Não sendo apenas a mente, mais trabalha com o corpo inteiro, já que nas pontas dos dedos são onde apresentam as terminações nervosas, aumentando a percepção, atenção, funções executivas e linguagem da geração sênior. E o principal, a interação social que essas atividades proporcionam quando ainda praticadas em grupos, criando novas amizades e evitando o tédio, solidão e depressão.

Quando trata da Arte como objeto de conhecimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que o universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo (BRASIL, 2001, p. 26).

A aprendizagem artística envolve, dessa forma, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano.

Apesar da expectativa de vida ter aumentado, o idoso nem sempre possui qualidade de vida, pois, quanto maior a sobrevida, maior a possibilidade de desenvolver doenças crônicas que podem contribuir para a ocorrência de pensamento alterado, com déficit cognitivo. Esse fator ainda é agravado quando se trata de idosos institucionalizados, que são prejudicados pela inatividade física, mental e pelo isolamento social (VITORELI, PESSINI. e SILVA, 2005, p. 102).

A arte-terapia é comumente definida como uma atividade privilegiada de expressão. É esse privilégio, dentre outros, que faz da arte terapia uma disciplina paramédica muito particular. O ser humano, independentemente da idade, busca a felicidade. Ora, se ser feliz depende da boa saúde ela, entretanto, não é suficiente.

Com efeito, todos nós conhecemos pessoas com boa saúde e bem estar.

É aí que a arte como terapia adquire a sua importância na existência do idoso. Portanto, esta teoria deve ser colocada em prática, tornando-se imprescindível na saúde mental, e assim, refletindo na saúde total.

O tempo tem estado indescritivelmente bonito, isto é, o que mais tem contribuído para que eu não escreva cartas e em vez disso, eu acabei de pintar o teto de Bollingem e trabalhei mais em minha escritura e por último, embora não menos importante recanalizei os riachos para evitar infiltrações e preparei comida gostosa, encontrei e comprei um vinho excelente. Tudo isso me tem repousado e me curado de vários aborrecimentos (BRENNAM, 2017, p. 54).

Assim, é evidente que a arte participa fundamentalmente pela busca de uma qualidade existencial para a vida de uma pessoa, na consciência do ser vivo humano e vivente.

A arte visual e a arte cênica para as pessoas com doenças degenerativas é uma chave muito importante para abrirmos o cérebro cansado, pois permite a liberdade de comunicação por meio de uma pintura, de um desenho, de trocas de olhares no qual a pessoa expressa os seus sentimentos e através de seus traços e cor, ele mostra-se e suas emoções criam vida.

A verdade é que esta área é ainda encarada na nossa sociedade mais como uma forma de distração, do que uma área que possui uma importância determinante para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança. Claro que, se a sociedade não confere uma função social e educativa à expressão plástica, será extremamente difícil sensibilizar os diferentes intervenientes no processo educativo para a sua importância.

A arte é vista como um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa, combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura (STUMM, 2007, p. 362).

Ao trabalhar com um lápis, canetinha ou pincel, usamos a coordenação motora, pois é necessário segurar com firmeza o objeto a ser usado. Ao fazer um traço independente se está reto ou não, ouvir uma história e depois explicar o que entendeu usando o raciocínio e a criatividade, realizam-se exercícios motivadores. Ouvir uma música ou cantar para uma pessoa que não tem nenhum movimento corporal foi certamente para uma experiência maravilhosa, fascinante.

O significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana (BRASIL, 2001, p. 15).

Considera-se a arte como sendo uma linguagem que expressa, comunica e atribui sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, cor, luz, sendo, portanto, uma das maneiras mais importantes de se expressar e se comunicar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem artística envolve, dessa forma, um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos, que visam à criação de significações, exercitando fundamentalmente a constante possibilidade de transformação do ser humano.

A maneira como se aborda a ludicidade em sala de aula, proporciona um estímulo maior e mais adequado, para o desenvolvimento motor infantil. Percebeuse, portanto, a necessidade de se buscar e ou criar novas situações envolvendo o lúdico para que as crianças tenham uma experiência de aprendizagem mais positiva por meio das brincadeiras e jogos.

Os resultados observados foram discutidos e analisados gerando uma autoavaliação diagnóstica sobre a importância das artes para o desenvolvimento da criança, uma vez que de algum modo todas as crianças aprendem brincando.

De acordo com o Referencial Curricular (1998), o papel da educação infantil é o de cuidar da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel educar, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

Conclui-se que o ensino de arte proporciona possibilidades para o desenvolvimento da criança, sendo percebida como forma de construção do conhecimento e compreensão do mundo.

No entanto, a contemplação e a criatividade nas artes devem transcender o ambiente escolar. Faz-se necessário investir na expansão dos espaços culturais, conceberem um ambiente onde os educandos tenham acesso a um material visual, ferramenta de interatividade, oficinas de pintura, dança, fotografia, artesanato, teatro, música, etc. É necessário promover visitas aos espaços culturais como museus, exposições, teatros, etc., essas atividades favorecem a ampliação do conhecimento de mundo e consequentemente promove apropriação de significados, além de estimular a busca por novas aprendizagens.

Assim sendo, as artes possuem muita relevância na educação básica infantil para que as crianças vivenciem suas experiências, se expressem e ampliem o conhecimento, desenvolvendo o pensamento criativo e estético.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2021.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. RCNEI. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRENNAN, B. A. Mãos de Luz: um guia para a cura através do campo de energia humana. São Paulo: Pensamento, 2017.

CUNHA, S. R. V. As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FERRAZ, M. H. C. de T. & FUSARI, M. F. R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, M. C; PICOSQUE, G: GUERRA, M. T. T. Didática do ensino de arte: A língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 2007.

MELO, R. B. A arte do brincar: metodologias para a arte educação. Revista Maiêutica. Ano 1, n. 1, Janeiro 2013.

MOURA, A. R. L. Movimento conceitual em sala de aula. Campinas: UNICAMP, 2003.

OSINSKI, D. R. B. Arte, história e ensino: uma trajetória. São Paulo, Cortez, 2012.

READ, H. A Educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

REVERBEL, O. G. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 2007.

STUMM, R. L. O contexto sociocultural na formação do artista plástico: um estudo em atelier de cerâmica. In: CORRÊA, A. D. Ensino de Artes: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2007.

VITORELI, E, PESSINI, S. e SILVA, M. A autoestima de idosos e as doenças crônico-degenerativas. Passo Fundo: Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano, v. 2, n. 1, jan-jun 2005, p. 102-114.

A VIOLÊNCIA ESCOLAR, SUAS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

ELIANE LEMOS DO NASCIMENTO

RESUMO

Por meio desse trabalho científico pode-se observar e apontar algumas dificuldades na aprendizagem, causadas pela violência escolar, que podem ser adquiridas domesticamente e a mediação de conflitos. Tem-se como objetivo refletir sobre as interferências da violência escolar no processo ensino aprendizagem e quais as mediações de conflitos podem ser tomadas dentro da escola para diminuição da violência escolar. Como metodologia esse artigo utiliza-se a abordagem qualitativa, enfocando a pesquisa bibliográfica, com autores que corroboram com o tema em questão. Utilizou-se como referencial teórico a concepção de vários educadores sobre o tema, bem como, as reflexões pessoais sobre o objeto a ser investigado. Se considerou também a análise da aquisição da leitura e da escrita e as contribuições dos educadores nas questões referentes aos problemas de violência escolar e suas interferências no processo ensino aprendizagem. Vale ressaltar a importância da mediação de conflitos para que a violência escolar seja cada vez menos presente nas escolas.

Palavras-chave: Dificuldades; Diminuição; Mediações.

INTRODUÇÃO

A relevância desse trabalho está em favorecer a reflexão e contribuir teoricamente com psicólogos, assistentes sociais, antropólogos e sociólogos, que desenvolvem atividades com sujeitos que são encaminhados pelo magistrado para acompanhamento psicossocial, devido a violência escolar e as dificuldades apresentadas durante o processo ensino aprendizagem.

O estudo da violência é desenvolvido em diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, antropologia, sociologia, direito e psicologia, e em muitas áreas das ciências.

Pretende-se neste artigo, descrever a definição e um breve histórico da violência de um modo geral, sobretudo a doméstica, contra as crianças. Com isso, tanto facilitará o leitor a contextualizar e melhor compreender a temática dessa pesquisa como também demonstrar quais os fatos da história da sociedade que podem estar influenciando a violência dos pais na educação dos filhos.

Posteriormente, objetiva-se enfocar as contribuições teóricas que serão dominantes nesse trabalho. Haverá um panorama da teoria a ser consultada sobre o tema violência doméstica, que servirá de referencial para o aprofundamento desta pesquisa.

Refletindo sobre a violência, percebe-se que para responder o que a mesma significa devemos levar em conta os contextos sociais, pois estes significados são construídos pelos diversos grupos sociais de acordo com os diferentes momentos históricos, econômicos e culturais. Além do contexto histórico que modifica o significado de violência, existem, também, os diversos autores que discutem a violência sobre várias vertentes.

Nesse artigo, também se percebe a importância do profissional mediador de conflitos dentro da escola e o trabalho que ele deverá desenvolver dentro da comunidade escolar.

Algumas escolas acreditam que o diretor, o coordenador e até mesmo professores devem ser mediadores, mas é importante frisar que o ambiente escolar precisa de profissionais qualificados para determinada área, como profissionais com formação em mediação de conflitos.

Dessa forma, ascende a necessidade de que sejam desenvolvidas ações e estudos pertinentes sobre algumas situações que afetam o cotidiano da sala de aula, como é o caso da indisciplina. Todavia, tal medida implica em conhecer a expressão exata de disciplina, para, posteriormente, tomar as iniciativas que oportunizem a criação de caminhos seguros que convirjam a um fim satisfatório ao tratamento da situação.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E ESCOLAR: SUAS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

As consequências da violência doméstica podem ser muito sérias, pois crianças e adolescentes aprendem com cada situação que vivenciam, seu psicológico é condicionado pelo social e o primeiro grupo social que a criança e adolescente tem contato é a família. O meio familiar ainda é considerado um espaço privilegiado para o desenvolvimento físico, mental e psicológico de seus membros um lugar “sagrado” e desprovido de conflitos.

No entanto, para se chegar às raízes do problema da violência doméstica é necessário modificar esse mito de família, enquanto instituição intocável, para que os atos violentos ocorridos no contexto familiar não permaneçam no silêncio, mas sejam denunciados a autoridades competentes a fim de que se possam tomar providências.

É na relação em família que ocorrem os fatos mais expressivos da vida das pessoas, tais como a descoberta do afeto, da sub-

jetividade, da sexualidade, a experiência da vida, a formação de identidade social. A ideia de família refere-se a algo repleto de significados afetivos, de representações, opiniões, juízos, esperanças e frustrações.

Assim, falar de família é falar de algo que todos já experimentaram. É o espaço íntimo, ao qual seus integrantes procuram refúgio, sempre que se sentem ameaçados. No entanto, é no núcleo familiar que também acontecem situações que modificam para sempre a vida de um indivíduo, deixando marcas irreparáveis em sua existência, uma dessas situações é a violência doméstica contra criança e adolescente.

A violência na escola é reflexo do aumento da violência em todos os contextos sociais. Esse fenômeno social particular vem sendo noticiado desde o final do século passado pela mídia impressa e especificamente na mídia audiovisual desde o início do século XXI, onde notícias sobre esse fenômeno continuam sendo veiculadas no contexto escolar. Uma escola considerada como o segundo grande espaço de socialização humana, não escapou do flagelo que se expressa em todos os atores sociais do destino educacional, desde a educação infantil.

As relações violentas particulares e pouco publicadas que ocorrem na escola de educação infantil passaram a ser estudadas por diversas ciências como a psicologia, a sociologia, mais tarde pela educação, para tentar explicar o fenômeno particular da violência escolar e derivar de diferentes teorias, tais como: biológica, condicionamento, psicanalítico, frustração-agressão, habilidades sociais, contextual ou sociológica. A teoria contextual ou ecológica aborda a violência entre alunos como uma interação complexa entre as características das pessoas envolvidas e outros fatores que surgem de diferentes contextos em que os alunos se desenvolvem.

A violência injustificada surge inicialmente entre colegas que fazem muitas coisas juntos, devido à convivência que ocorre cotidianamente nos espaços escolares, e por esse motivo a educação infantil está sendo mais pesquisada em termos de agressividade. Diante dessa convivência, seria de se esperar que alguns amigos se desenvolvessem ou menos se tornassem amigos, pois espera-se que sentimentos e afetos positivos sejam gerados a partir dessas experiências conjuntas, mas nem sempre tão bem, pelo contrário, paradoxalmente, observa-se como surge um fenômeno de violência entre as crianças.

A família, como primeiro e mais importante contexto de socialização, permite que as crianças adquiram comportamentos que melhorem ou se ajustem necessários ao seu futuro desenvolvimento pessoal, escolar e social. Em muitas ocasiões, modelos familiares tornam-se um fator de risco para desencadear comportamentos agressivos, por exemplo, famílias negligentes, com famílias feias, que podem ser pouco familiares, ou com membros cujos pais não são claramente definidos.

Somam-isso as famílias que usam o castigo para importar a coabitação, famílias abusivas, famílias muito pobres, famílias com muitos filhos, reconstruídas por necessidade e não por amor, famílias com pais de comportamento delinquente, famílias que resolvem conflitos por meio da violência e famílias com problemas de drogas ou álcool. Essa violência também costuma ocorrer em famílias extremamente autoritárias ou punitivas, onde se aprende que o mais forte é aquele que detém o poder. Muito permissiva com disciplina inconsistente e cujo desconhecimento das necessidades de ambas as crianças produz sentimentos de inadequação no país e conflitos com as crianças.

Realmente são nas periferias onde se encontram os maiores índices de violência, crimes e expansão do tráfico de drogas, entretanto a pobreza não é o fator único e determinante para essas ações (grifo nosso), mas pode ser entendida como um fator contribuinte, gerado pela desigualdade social e caracterizado por seu estágio de acentuada miséria, “desgraça, infortúnio, má sorte, infelicidade, insignificância e avareza”. A pobreza é uma violência, mas não é a causa da violência, as variáveis geradas pela condição de pobreza podem estimular os atos violentos, mas a pobreza por si só não produz a violência (SOARES, 2004, p. 127-128).

Os fatores socioculturais, como elementos que influenciam o comportamento violento da criança, estão relacionados ao isolamento social, situação que leva a família a carecer de fontes de apoio e informação, além de pontos de referência na área afetiva e econômica. Uma família em que as condições de vida dominantes são a pobreza, a marginalização e a violência, fazendo desta última uma forma de aprovação social e uma forma de resolução de problemas de relacionamento, valores e atitudes negativas em relação à mulher, aos filhos e à parentalidade.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUA IMPORTÂNCIA

A educação integral tem diferentes dimensões, além da cognitiva, para formar o aluno não apenas em torno de seu intelecto, mas também em torno de sua formação como pessoa integral que deve aprender a se relacionar, a ter um compromisso social e a se tornar uma cidadania ética. É por isso que quando falhamos na educação integral, falhamos em educar pessoas de várias dimensões, como a dimensão social, a dimensão ética ou a dimensão emocional.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do pon-

to de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivencias democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 15)

De fato, a educação integral inclui abordagens da educação em campos tão diversos como o biológico, neurológico, social, cultural, psicológico ou espiritual, e envolve a consideração de aspectos individuais e coletivos, tanto de professores e alunos quanto da população em geral.

Os seres humanos precisam assumir a responsabilidade por suas próprias vidas para colocar suas experiências em um contexto social e, da mesma forma, ajudar os outros a promover ou desenvolver suas próprias sociedades. Quando as pessoas não são responsáveis por todas as suas dimensões como pessoas, elas constroem uma personalidade persistente, improdutiva e violenta devido à crise que a falta de equilíbrio traz às pessoas.

Vários estudos têm sido realizados que mostram que o desenvolvimento integral das pessoas previne comportamentos de risco e problemas psicossociais como evasão escolar, delinquência, abuso de substâncias, violência física e psicológica, entre outros, além de contribuir também para um maior desgaste docente.

Como podemos ver, uma abordagem integral da educação baseia-se na aprendizagem contínua das pessoas, e não apenas durante os dias de aula, mas em todos os momentos de suas vidas. Uma abordagem, em suma, que trabalha para incluir todos os diferentes elementos vistos de forma mais completa e intencional possível na experiência de aprendizagem e ensino, e por isso é tão importante para a formação das crianças, para que possa ser a mais completa possível.

[...]É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança[...](FREIRE, 1997, p.90)

O mundo de hoje exige mais do que nunca o desenvolvimento de habilidades abrangentes que permitam que as crianças sejam capazes de lidar efetivamente com todos os aspectos da vida. Sem dúvida, a educação integral torna-se a ferramenta ideal para isso. Esse tipo de formação amplia a visão dos alunos sobre o mundo ao seu redor, permitindo que eles aprendam sobre diferentes perspectivas, ensinando-lhes responsabilidade social e contribuindo para a construção de seu projeto de vida .

A formação integral, como o próprio nome indica, faz uma abordagem completa aos diferentes componentes acadêmicos, sociais, culturais e até artísticos do ensino, tendo como referência os valores e princípios aceitos pela sociedade. As crianças e jovens educados neste modelo são competentes em todas as suas dimensões porque aprendem a se conhecer e isso lhes permite determinar o que podem contribuir em cada cenário de vida.

Neste tipo de educação escolar, desde que os pequenos ingressam na Educação Infantil e ao longo da sua fase de estudante trabalham de todas as áreas na construção de si e do seu papel na sociedade, aprendem a conviver de forma positiva, a estabelecer vínculos assertivos com as pessoas ao seu redor e ser cidadãos construtivos.

As crianças e jovens na educação integral contemporânea aprendem valores e princípios como a hospitalidade, a ética do cuidado, a resolução efetiva de conflitos e a formação de critérios. Tudo isso, por meio de cenários de diálogo, pesquisa e criação coletiva que são criados dentro da escola e promovidos entre as famílias.

Sem dúvida, a formação integral na educação integral contemporânea estimula a liderança, a imaginação, a criatividade, o debate, a produção acadêmica, artística e esportiva; tudo isso enquadrado em um contexto que promove continuamente a formação humana e dá sentido ao projeto de vida que cada aluno constrói. Um modelo comprometido não só com a formação dos alunos, mas também com a construção de uma sociedade melhor para todos.

A escola é, sem dúvida, uma das instituições básicas da sociedade atual, tornando-se a referência fundamental para a incorporação dos indivíduos à vida social; sua consideração como fator-chave no desenvolvimento social o tornou um instrumento fundamental na vida da população ocidental. A escola, como as demais instituições sociais, passou por um importante processo de transformação motivado pelas demandas do novo tipo de sociedade. Vivemos, assim, um momento em que é necessário falar de um novo cenário educativo em que alguns dos elementos essenciais desta instituição social, incluindo as suas funções, estão fadados a mudar.

No entanto, as experiências de escola integral / em tempo integral só serão materializadas no cenário brasileiro em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos renomados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança 58

InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo

Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019 (PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs) (CARDOSO e OLIVEIRA, 2019, p.1).

Como se sabe, o último século XX abriu aos cidadãos um novo cenário de possibilidades e realidades protagonizado pelas novas tecnologias que logo começaram a transformar suas vidas, em particular, e a da população como um todo. Se em épocas anteriores as revoluções ligadas à transformação dos meios de produção e das formas de organização do trabalho levaram ao surgimento de um novo cenário social, a revolução tecnológica (a chamada "terceira revolução"), centrada nas tecnologias da informação, abre um novo quadro, o da sociedade do conhecimento, da informação.

Todas essas mudanças afetam tanto as esferas mais públicas (a economia, a política), quanto às esferas mais íntimas e privadas dos indivíduos, situação da qual a escola não pode escapar afetando tanto o seu funcionamento (cada vez mais complexo e difícil) quanto o trabalho dos profissionais envolvidos.

Como sabemos, a escola surgiu em um momento histórico muito específico, caracterizado pelas demandas de um novo tipo de sociedade: mesmo correndo o risco de sintetizar demais e esquecer outras abordagens, pode-se dizer que a ordem social estabelecida após as primeiras A Revolução Industrial precisava de um instrumento capaz de transmitir uma nova cultura de trabalho e novas formas de vida. A necessidade de adaptação à vida na fábrica, aos novos ritmos, às formas de trabalho recém-chegadas e até mesmo aos elementos que mediariam a vida das pessoas a partir daquele momento (por exemplo, o relógio), voltou-se para a escola na forma mais agente efetivo dessa nova socialização.

Portanto, se vivemos atualmente uma revolução (a terceira) onde não só mudaram as principais forças que lhe dão vida (comparadas ao carvão, a informação) e onde o conhecimento e a informação se tornam peças-chave do seu desenvolvimento, vale a pena assumir que a escola abandonará suas abordagens anteriores e passará a outras, de acordo com os novos tempos.

Por outro lado, não podemos esquecer que as origens da escola surgiram vinculadas a grupos específicos da sociedade da época: assim, a escola surgiu como uma instituição relacionada à alfabetização de homens, burgueses, pertencentes à cultura dominante e habitantes das cidades.

Diante dessa situação de exclusão da maioria da população, e por meio de um processo dividido em três etapas (exclusão, segregação e integração) que caracterizou a escolarização de grupos marginalizados da instituição escolar, a escola tornou-se em nossas sociedades uma experiência fundamental para a maioria das pessoas (não sem negar, obviamente, as situações de exclusão educacional ainda vividas por diferentes grupos sociais e o caminho inacabado na construção de uma verdadeira escola inclusiva).

Além disso, a escola atual não está apenas enfrentando uma reformulação pedagógica, mas também testemunha o surgimento de novas realidades que a afetam diretamente, da transformação de algumas outras, presentes em seu funcionamento. Se há uma característica que caracteriza atualmente o cenário escolar, é a coexistência de contextos diversos, de espaços educativos constituídos por um corpo discente heterogêneo (em termos de origem, demandas, aspirações etc.) e, em última análise, de múltiplas demandas.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA INDISCIPLINA

É muito importante trabalhar de maneira correta e coerente dentro da educação, pois desta forma capacitamos nossos alunos a se tornarem seres pensantes e responsáveis.

A criança com indisciplina é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os mesmos como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o processo ensino aprendizagem, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Distúrbios de aprendizagem e indisciplina são problemas que afetam a capacidade da criança de receber, processar, analisar ou armazenar informações. Podem dificultar a aquisição, pela criança, de habilidades de leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemático.

A escola tem sofrido modificações no sentido de possibilitar formas de ensinar, diferentes daquelas em que o conhecimento como conjunto de regras bem estruturadas, tinha na pessoa do professor o único árbitro.

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; estarmos atentos. Isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, algumas atitudes podem auxiliar neste sentido:

trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Considerando-se que as crianças desenvolvem-se de forma aceleradíssima em termos da oralidade, da evolução motora e de novas descobertas, em tempos e em aspectos muito diferentes de uma criança para outra, a avaliação da aprendizagem contempla várias interrogações e indefinições quanto à efetivação, na prática de uma concepção que tenha por intenção a melhoria da ação educativa.

O indivíduo aprende a escrever através de funções de seu cotidiano o que o caracteriza como letrado. A qualidade e as habilidades de domínio da escrita estão ligadas aos níveis de letramento e variam conforme o domínio do código escrito. A escolaridade implica nos níveis de letramento, pois o aprendizado de uma pessoa dentro da escola é completamente diferente daquela que aprende em ambiente familiar. Pessoas com grau de escolaridade baixo ou que nem chegaram a ingressar na escola possuem um nível baixo de letramento, porém não podem ser consideradas iletradas, pois utilizam a escrita para encontrar-se em meio ao mundo.

De acordo com Di Nucci (2005), é preciso fazer da educação um meio de formar cidadãos críticos e respeitosos. Esse é um desafio que permanece, porém para esse desafio ser realizado, é preciso levar em conta que a escola faz parte do nosso processo de aprendizado.

Muitos estudiosos que têm se dedicado a estudar avaliação atrelada à aprendizagem, é preciso que estes professores em formação conheçam, discutam práticas para que a incidência que o ciclo se perpetue diminua ou se acabe.

O mediador é o responsável por trazer a escola técnicas que realizem trabalhos fundamentais que combatam atos inflacionais de alta ou baixa gravidade.

A mediação traz consigo uma construção de atmosfera, que faz com que os alunos construam um ambiente democrático, um desenvolvimento crítico, espírito de liderança, autoestima e habilidades de comunicação. Mas vale lembrar que a mediação não se resume apenas em desfazer conflitos, mas também em melhorar o clima de tensões nas salas de aula entre aluno e professor.

Quando o mediador atua, ele não desenvolve somente um trabalho com o/a aluno/família/escola, ele desenvolve um trabalho que reflete em diversos aspectos escolares que interferem no processo ensino aprendizagem. E para que isso aconteça o mediador precisa ter um espaço no qual seu trabalho possa ser muito bem elaborado e executado.

Com isso, o profissional da mediação precisa ser uma pessoa voltada somente para esse assunto, pois seu trabalho não lhe da uma abertura para novos afazeres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo do estudo, é possível enfocar a agressividade no âmbito escolar como um fenômeno que existe nos espaços sociais da escola e cujos principais atores, em suas diversas expressões, são os colegas, com fatores de risco que nos definem em suas peculiaridades ações violentas. Dessa forma, é importante ressaltar que é necessário ter a presença de um mediador de conflitos com formação adequada para amenizar os fatores que interferem na violência escolar.

Por meio dessa pesquisa percebe-se que, atualmente, é necessário considerar uma abordagem vinculante com a promoção e cobrança de políticas públicas, que contenham planos e programas de abrangência nacional e que vinculem todos os atores que fazem a vida social na escola, a fim de estimular uma convivência harmoniosa que fortaleça as relações sociais dos alunos nos espaços escolares.

A intenção dessa pesquisa é de conscientizar a sociedade, bem como os professores, gestores escolares, quadros de apoio, entre outros, que a agressividade no âmbito escolar deve ser observada precocemente.

REFERÊNCIAS

BEE. Helen. A criança em desenvolvimento. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002 FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

POPPOVIC, Ana Maria (Coord.). Pensamento e Linguagem: programa de aperfeiçoamento para professores da 1ª série. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1980.

ROSAS, Fabiane Klazura; CIONEK, Maria Inês. O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem. Conhecimento

Interativo, São José dos Pinhais, PR, v. 2, n. 1, p. 10-15, jan./jun. 2006.

SOARES, Antônio Mateus de Carvalho. Violência, crime e jovens empobrecidos. Sociabilidade e Violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador- Ba. UFBA, Salvador, pp. 124-139, 2004. VEIGA, Daphne Lúcia da; SILVA, Márcia Aparecida da; SILVA, Priscila Andrezza da. A influência da violência domés-

tica no processo de aprendizagem do aluno: estudo de caso – Projeto Aquarela. In: Encontro Latino Americano de Iniciação

Científica. São José dos Campos, SP: UNIVAP, 2009. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/trabalhos_humanas.html. Acesso em 04 dez.2022.

DISTÚRBIOS, PROBLEMAS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

ELIUDE RIBEIRO DA SILVA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo um estudo sobre as dificuldades de aprendizagem dentro das unidades de educação infantil, e como o educador faz parte desse processo enfrentando os tais problemas e contribuindo para a melhoria do ensino. Para tal realizou-se uma revisão de literatura pedagógica, que envolveu a localização e obtenção de documentos para subsidiar o estudo e correlacionar os temas propostos. Obtendo-se artigos, livros, monografias, dissertações e teses em português. Sendo assim, é importante demonstrar que o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem ajuda a amenizar os principais problemas enfrentados pelo educador, nas unidades e perspectiva de melhoria no ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, educador, diagnóstico

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem sempre foram um desafio para os professores em todos os níveis de ensino.

Pensadores explica que as dificuldades de aprendizagem já despertavam a atenção dos estudiosos nesta época, sendo questionado o que seria “normal” e “anormal” nas crianças na escola, causando rotulação de alunos, considerando-os incapaz de aprender. Segundo estudos a reprovação para casos desta natureza não é a solução mais adequada. A reprovação afeta a autoimagem da criança, o seu valor aos olhos dos outros, o seu atraso escolar (defasagem entre real e idade e “normal”), se tornando uma deficiência no momento de qualquer decisão posterior. No entanto, a pesquisa busca investigar quais são as dificuldades de aprendizagem encontradas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e os desafios do professor perante elas nas unidades de ensino.

2.1 Dificuldades de aprendizagem

A funcionalidade e a incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma interação dinâmica entre os estados de saúde (doenças, distúrbios, lesões, traumas etc.), que podem trazer limitações no desenvolvimento, e os fatores contextuais. Logo, antes de antecipar a realização de um diagnóstico precoce e por isso mesmo indevido de deficiência mental ou de incapacidade para exercer funções da vida comum de uma criança, a rotulação discriminatória deve ser evitada e todo o suporte educacional, social e de saúde deve ser provido (TRISTÃO, 2006, p.9).

Baseado em Drouet (2010) a aprendizagem do indivíduo é considerada normal, quando este atinge parâmetros que julgam ser adequados, ou que consigam realizar um conjunto de ações e aptidões dentro de padrões baseados em crianças com a mesma faixa etária, ou mesmo grau de instrução, ou seja, é considerada com algum tipo de distúrbio ou dificuldade aquela criança que não apresenta desempenho compatível com sua idade.

A autora afirma ainda a importância de esclarecer que as dificuldades de aprendizagem, não está relacionado diretamente a deficiências auditivas, visuais, problemas emocionais ou carência de cultura provida do seu meio.

É necessário que a criança tenha o desempenho e habilidades para desenvolver atividades que lhe são designadas, de acordo com sua etapa.

Para Morais (1986) a criança com distúrbio não apresenta nenhum desfavorecimento físico ou social, ou incapacidade de aprender. O distúrbio de aprendizagem é reversível e o que determinará essa condição são os métodos de ensino apropriados para cada criança, e para que tenha sucesso, o diagnóstico precoce é fundamental para recuperação deste aluno.

É importante que exista uma preocupação em determinar precocemente a causa da dificuldade para aprender. O diagnóstico precoce do distúrbio de aprendizagem é um ponto fundamental para a sustentação das dificuldades escolares. Alem de orientar os educadores e pais sobre a melhor forma de lidar com a criança, direciona a elaboração de programas de reforma escolar e a doação de estratégias clínicas e/ ou educacionais que auxiliem a criança no desenvolvimento escolar. Neste processo de diagnóstico o professor é um elemento que possui um papel de destaque. A ele cabe o reconhecimento das crianças com dificuldades de aprendizagem, já que é o primeiro ele no processo ensino-aprendizagem (MORAIS, 1986, p.24).

Morais (1986) declara que as dificuldades de aprendizado são classificadas, e somam a uma série de elementos que precisam ser levados em consideração para que a criança seja incluída no grupo de distúrbio.

Ainda segundo o autor, para que seja considerada uma criança com distúrbio de aprendizagem, é preciso apresentar problemas de aprendizagem em uma ou mais disciplinas, demonstrar diferença significativa entre seu potencial e seu desempenho real, apresentar desempenho irregular ora satisfatório ora insatisfatório.

De acordo com José e Coelho (2008), os distúrbios de aprendizagem são ocasionados por fatores classificados como ambientais, biológicos/orgânicos e psicológicos onde cada qual exerce sua influência no aprendizado.

- Fatores Ambientais; está relacionado ao contato familiar, onde os efeitos se tão sobre a fala, o modo de falar dos pais serão reproduzidos pelos filhos, ou seja, o ambiente fornece ao indivíduo modelos verbais e as experiências infantis.

- Fatores biológicos/orgânicos; são considerados sobre os aspectos da hereditariedade e o estado de saúde.

- Fatores psicológicos; estão relacionados, a fantasia, ansiedade, angustia, medo e até mesmo sentimento de rejeição que a criança internaliza.

Não é possível que o educador consiga diagnosticar essa diferença com exatidão, cabe a ele ter a sensibilidade de perceber que algo há de errado e encaminhar o aluno a um especialista, para que ambos em conjunto consigam amenizar e até mesmo extrair o problema da aprendizagem, uma vez que a falta de identificação e tratamento adequado do possível distúrbio leva o aluno ao fracasso escolar (JOSÉ; COELHO, 2008).

As autoras declaram que a classificação e definição do distúrbio, transtorno, dificuldade e problema de aprendizagem é um grande paradigma para a sociedade acadêmica, sendo grande problemática para o diagnóstico, prevenção e reabilitação do processo de aprendizagem, uma vez que envolve enorme literatura nem sempre fundamentada.

Nesse sentindo, as autoras explicam que se o professor não conseguir distinguir as manifestações do pensamento infantil não conseguirá identificar o distúrbio da dificuldade de aprendizagem.

Professora Tristão (2006) complementa argumentando sobre a importância do educador como mediador no processo ensino aprendizado, e ainda:

Sem incentivos e desafios à altura de suas necessidades e potencialidades, a criança pode tornar-se desinteressada, agressiva e violenta ou apática e submissa. É necessário que os profissionais da educação infantil estejam atentos a essa criança, compreendendo e reconhecendo seu modo particular de ser e de estar no mundo, identificando seus desejos, necessidades e particularidades. Conforme vai se desenvolvendo, a criança vai agindo deforma cada vez mais organizada e intencional com o ambiente que a cerca (TRISTÃO, 2006, p.16).

Morais (1986) ainda explica que os distúrbios de aprendizagem podem ser encontrados em crianças, adolescentes e pessoas já na fase adulta. Eles geram dificuldades que estão presentes no cotidiano da escola. As dificuldades podem ocorrer casualmente de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendizado.

O aluno com dificuldades de aprendizagem sente-se rejeitado pelos demais, da importância do professor ser o mediador fundamental no processo de inclusão.

Enquanto José e Coelho (2008) afirmam que a aprendizagem se refere a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo individuo no decorrer de sua vida.

Mutschele (1985) destaca a importância de diferenciar a aprendizagem do ensino, uma vez que é caracterização geral dos problemas de aprendizagem e de

Ajustamento escolar, autora afirma que a aprendizagem é a aquisição de conhecimentos adquiridos pela explicações orais e recebidas auditivamente. Já o ensino é transmissão de conhecimentos.

Voltando às explicações de José e Coelho (2008), os resultados sobre aprendizagem ocorrerão de acordo com o estímulo adquirido pelo meio, será mediante suas experiências que este desenvolverá aptidões para bons resultados, o processo de aprendizagem sofre interferências de vários fatores intelectual, psicomotor, físico, social, mas é o de fator emocional que depende grande parte do desenvolvimento e ao processo ensino-aprendizagem do educando.

Para elas, a aprendizagem depende da motivação, cada indivíduo aprende de uma forma diferente, conforme seu canal perceptivo preferencial, quando o que lhe é ensinado não o motiva suficientemente, ou lhe chega de forma diferente de seu canal preferencial, então a compreensão ou o aprendizado não se completa.

Já Rappaport (1987) declara que a motivação deve ser aliada à criatividade, adequada em todas as disciplinas, não deve estar associada apenas às artes, deve esta englobada de forma geral, aumentando assim, as possibilidades do aluno adquirir um repertório maior de conhecimentos, para que mediante aos estímulos, consiga internalizar e expor o conteúdo aprendido da forma que lhe favoreça.

Autora afirma que ¨ O estimulo é um dos componentes facilitadores da originalidade e pode ser entendida como um dos objetivos dos procedimentos que visam desenvolver a criatividade ¨(RAPPAPORT,1987, p.41).

Quanto à relevância do estimulo e a criatividade como facilitadores do ensino aos que tem dificuldades em aprender, Rappaport (1987, p. 41) afirma que:

As características do comportamento criativo denota uma exploração mais completa e varia o estímulo, constituindo-se também numa das metas dos procedimentos que visam o desenvolvimento da criatividade. À medida que a pessoa consegue emitir um número grande de respostas, explorando o estimulo, terá maior probabilidade de apresentar uma resposta única. As respostas de baixa frequência, adequadas ás situações, são consideradas originais.

Existe uma grande diferença entre distúrbio de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, onde no distúrbio decorre de origem neurológica e a dificuldade de aprendizagem é de cunho pedagógico (JOSÉ; COELHO, 2008).

3.1 Dificuldades de aprendizagem consideradas normais.

Segundo Coelho e José (2008) qualquer dificuldade de aprendizagem dificulta o trabalho do educado, principalmente quando não há um diagnóstico preciso do distúrbio, é necessário que o educador coloque em prática seus conhecimentos na área da pedagogia e didática para o auxílio neste processo.

As autoras enfatizam que, será mediante a estes conhecimentos que será capaz de contribuir no processo ensino-aprendizado e dar início para o desenvolvimento de forma mais apropriado ao indivíduo.

Diante afirmativa acima, as autoras com base em trabalhos de Piaget e Pohier destacam alguns comportamentos considerados normais para crianças em fase escolar, conforme relação abaixo.

3.2 Egocentrismo

Para José e Coelho (2008), o egocentrismo ocorre quando a criança internaliza uma concentração em si mesma, tendo como exemplos, onde a criança quer ser a primeira em tudo, ela acredita ser o centro do mundo, esta fase é superada à medida em que a criança adquiri discernimento e começa pensar no outro, e deixa de achar que seja o único a receber a atenção.

3.2.1 Indiferenciação

Sobre ponto de vista de José e Coelho (2008) a indiferenciação é ausência de percepção sobre o valor das pessoas, dos objetos e de si próprio, uma das características é o que não tem ideia exata de como as coisas agem uma sobre as outro, não sabe diferenciar as coisas de seu significado.

As autoras ainda declaram que somente a parti dos 7 (sete) anos é que ela será capaz de iniciar o processo de libertação de seu indiferentismo.

3.2.2.Animismo

É a atribuição de vida e consciência a todas as coisas que rodeiam a criança. Ocorre, sobretudo, pela não distinção entre o eu e o mundo exterior, a criança supõe que os brinquedos são vivos, que os animais entendem a sua fala, que as plantas choram, e a superação acontece a medida que vai descobrindo a realidade (JOSÉ; COELHO, 2008 p. 19).

3.2.3 Artificialismo

No que se refere artificialismo (JOSÉ; COELHO, 2008 p.19), declaram que é a colocação de um agente fabricador na origem das coisas, ou seja, as crianças consideram que os homens são responsáveis pela existência de todos os objetos que ela observa no mundo exterior.

Piaget (1989) considera que é a explicação de fenômenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objetos.

3.2.4 Finalismo

As autoras relatam que o finalismo é o interesse acentuado da própria criança, ela age com finalidade de agradar ou desagradar, obedecer e desobedecer seus companheiros os rivais.Este comportamento vai diminuindo ao longo da infância, devido as atitudes e respostas que os adultos dão as crianças

Segundo Piaget (1989) o finalismo e a causalidade ambas estão associadas, à criança explica o mundo de sua maneira denominando as suas finalidades, de acordo com suas próprias necessidades.

O autor enfatiza que a criança acredita que tudo que existe é para o bem essencial dela própria.

3.2.5 Imitação

Ainda baseado em José e Coelho (2008) a imitação é uma forma natural que a criança constrói seu pensamento e origina as suas ações, estes comportamentos tem origem da ação dos adultos, com isso, a elas revela seu meio familiar, os colegas e os adultos do seu meio.

3.2.6 Afetividade autocentrada

Baseando nos relatos das autoras à afetividade autocentrada é quando o individuo sendo ela como o centro experimenta emoções e sentimentos,revela a necessidade extrema de ser amada mediante aos carinhos recebidos e confia interamante que adultos que a cercam, sendo eles pais, professores a amam incondicionalmente.

Uma criança bem orientada supera naturalmente as características de cada fase, à medida de em que evolui. Portanto, ao avaliar qualquer dificuldade de aprendizagem, é fundamental que o professor identifique as manifestações normais do pensamento infantil levando em consideração a faixa etária com o qual está trabalhando (JOSÉ; COELHO, 2008, p. 21).

As autoras enfatizam que a afetividade autocentrada, é inerente a forma com que a família vive.

3.2.7 Dificuldades de aprendizagem patológicas

Segundo Drouet (2010), os paradigmas ao encontrar a melhor forma de classificar as principais causas das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar, estão na falta de conhecimento e de atualização do currículo do educador, uma vez que os distúrbios que dificultam o processo de aprendizado esta ligado diretamente na formação de psicólogos clínicos, médicos. E por este motivo a autora define suas causas por agrupamentos e suas principais causas, sendo eles; causas físicas, causas sensoriais, causas neurológicas, causas emocionais, causas intelectuais ou cognitivas, causas educacionais e as causas sócio econômicas.

Para José e Coelho (2008), o comportamento considerando anormal ou patológico pode provir da própria criança fator genético ou no ambiente fator social.

Ainda segundo as autoras, os problemas de aprendizagem podem estar ligados a uma situação difícil enfrentada pela criança, em dado momento.

Estabelecer claramente limites que separam ¨ problemas ¨ de aprendizagem dos chamados ¨ distúrbio ¨ de aprendizagem é uma tarefa muito complicada, que fica a critério do especialista na área em que a deficiência se apresenta (JOSÉ; COELHO, 2008, p.23).

Drouet (2010) enfatiza que dificilmente se consegue classificar os distúrbios, visto que não há uma definição precisa:

Qualquer definição de mudança ou variação de um comportamento será sempre relativa ao ambiente cultural, social e histórico que cerca o individuo. Se este apresenta um modo de agir com as mesmas características de comportamento da maioria dou outros elementos de seu grupo social.Caso ele se afaste das regras ou normas sociais estabelecidas, seu comportamento é considerado anormal (DROUET, 2010, p.93).

Voltando a José e Coelho (2008), estas relatam possíveis comportamentos que podem auxiliar na identificação. Estas causas são conhecidas como distúrbios o que irá diferenciar são as dificuldades em particular de cada criança com determinado problema.

- Se aluno tem dificuldades de movimentos ao executar determinadas tarefas;
- Problemas com a fala;
- Superxcitado ou então muito quieto;
- Se não entendo o ditado;
- Problemas de condutas.

Drouet (2010) concretiza que quando o comportamento de uma criança não é socialmente aceito, ou seja, quando não está de acordo com as normas sociais estabelecidas, ela não é considerada normal.

3.9 Alguns distúrbios e dificuldades.

Ainda segundo Drouet (2010) inúmeros estudos estão sendo feitos no campo da Psicologia e na Psiquiatria, buscando melhor forma de classificar os distúrbios que prejudicam a aprendizagem, bem como determinar suas causas.

Para Morais (1986), distúrbios de aprendizagem estão relacionados entre as dificuldades para aprender a ler e escrever e a fatores emocionais.

Algumas linhas teóricas defendem a ideia de que, determinados transtornos emocionais que as crianças com distúrbios de aprendizagem apresentam são a causa do fracasso escolar, enquanto outras linhas defendem que a problemática emocional é consequência do fracasso escolar (MORAIS, 1986).

Na verdade torna-se muito difícil estabelecer rapidamente e com precisão, salvo em determinados casos clínicos bem delimitados, quando os transtornos emocionais precedem ou causam distúrbios de aprendizagem. Para se chegar a esta conclusão, é necessário estudo detalhado da personalidade

da criança e de seu comportamento, assim, como da dinâmica familiar e social, no qual ele se encontra inserida (MORAIS, 1986, p.52)

De acordo com José e Coelho (2008), a grande problemática está na falta de oportunidade de aprender de acordo com a sua capacidade, eles não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pelas escolas e, porque fracassam, são classificados como retardados mentais, emocionalmente perturbados ou simplesmente rotulam alunos fracos e multirrepetentes.

Mutschele (1985) afirma que assinalar apenas os erros não auxilia no processo de entendimento sobre a dificuldade, é necessário entende-los cientificamente para amenizar ou combater determinado desvio do aprender, menciona ainda que certos erros mediante experiências adquiridas resultam em construção da aprendizagem, e segue:

A aprendizagem é um processo inteligente dinâmico e autoativo. O principal agende da aprendizagem é a própria atividade do aluno, não apenas uma atividade externa e física, mas atividade interna e mental. A aprendizagem é um processo inteligente e seletivo; não consiste num encadeamento de reflexão ou numa reação cega e inconsciente a estímulos externos, é a compreensão da situação (MUTSCHELE, 1985, p.7).

O National Joint Committe on Learning Disabilities (1988), define que o distúrbio de aprendizagem é um grupo de transtornos que se manifesta por dificuldades na aquisição e uso da escrita, fala, leitura, raciocínio ou habilidades matemáticas, devido a uma disfunção do Sistema Nervoso Central.

4 CONCLUSÃO

O artigo apresenta, de maneiras diferentes, conceitos de dificuldades de aprendizagem, mas que podem ser interpretados com o mesmo significado, tanto na visão dos professores como dos alunos

A escola tem uma tarefa relevante no resgate da auto-imagem distorcida da criança, por ter uma concepção socialmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender.

As escolas devem buscar formas relevante de prevenção nas propostas de trabalho, preparar os professores para entenderem seus alunos, diferenciar um a um, respeitar o ritmo de cada um. A escola deve ser um ambiente onde as crianças possam sentir-se bem, amadas e sempre alegres.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DROUET, R. C. R. da. Distúrbios da aprendizagem. São Paulo: Ática, 1990.

_____.Distúrbios da aprendizagem. 4.ed. São Paulo: Ática, 2010.

JOSÉ, E. A.; COELHO. M. T. Problemas de aprendizagem. 12. ed. São Paulo, Ática. 2008.

MORAIS, A. M. P. Distúrbio da aprendizagem. Uma abordagem psico-pedagógica. São Paulo: Edicon, 1986.

_____ Distúrbio da aprendizagem. Uma abordagem psico-pedagógica. 2. ed. São Paulo: Edicon, 1988.

MUTSCHELE, M.S. Problemas de aprendizagem da criança. São Paulo: Loyola, 1985.

PIAGET, J. Psicologia e epistemologia. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

RAPPORT, R.C. Psicologia da aprendizagem: aplicações na escola. 9. ed. São Paulo: Editora Pedagogia universitária EPU, 1987.

TRISTÃO, R. M. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo do desenvolvimento. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de educação especial, 2006.

AUTISMO: PROCESSO ENSINO APREDIZAGEM

ÉRICA GOMES SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar aspectos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo. O estudo foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas que muito colaboram na busca de uma melhor qualificação do profissional. A partir delas verificou-se que o autismo, na maioria das crianças, reprime a fala e quando muito provoca repetições de sons e palavras. O autista que ainda não lê, convencionalmente, o faz por meio da leitura auditiva. Dessa forma ela deve estar presente em seu cotidiano, desde as leituras de seus pais, familiares, como também nas de educadores, de manuseio de livros na biblioteca, nos cantinhos de leituras, escola ou em casa. A escola tem um papel fundamental, porém é necessário que busque incansavelmente meios de facilitar a aprendizagem do aluno através de ferramentas disponíveis que entre elas foram destacados o método TECCH e o método PECS. Como resultado obtido da pesquisa, percebemos que alfabetização do aluno autista, deverá considerar seu conhecimento de modo que ele possa chegar ao processo de ideias necessárias.

Palavras-Chave: autismo, ensino, aprendizagem e leitura.

ABSTRACT

This article aims to address aspects in the teaching and learning process of students with autism. The study was carried out through bibliographic research that greatly collaborate in the search for a better qualification of the professional. From them it was found that autism, in most children, represses speech and at most causes repetition of sounds and words. The autistic who still does not read, conventionally, does it through auditory reading. In this way, she must be present in her daily life, from the readings of her parents, family members, as well as those of educators, handling books in the library, in the reading corners, at school or at home. The school has a fundamental role, but it is necessary that it tirelessly seek ways to facilitate student learning through available tools, among which the TECCH method and the PECS method were highlighted. As a result obtained from the research, we realized that the autistic student's literacy should consider their knowledge so that they can reach the process of necessary ideas.

Keywords: autism, teaching, learning and reading.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a conceituação do autismo e aspectos no processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos. Ao longo da história, as pessoas com deficiências têm sofrido discriminação em vários campos sociais. Em algumas épocas foram mortas, em outras foram exploradas, isoladas ou vistas como endemoninhadas pelos demais. Na sociedade moderna, percebe-se que ainda são discriminadas.

O autismo se manifesta por volta dos três anos de idade e compromete habilidades sociais, de comunicação e comportamentais. Isso dificulta muito a sua escolarização porque a adaptação ao ambiente escolar é um desafio e as atividades pedagógicas nem sempre são capazes de despertar os interesses dos alunos com esse transtorno.

Dessa forma, este artigo buscou abordar o autismo e sua definição, bem como as dificuldades de inclusão ou oportunidades de estratégias de ensino para alunos autistas como o Método Teacch e PECs e o desenvolvimento por meio da música que podem ser utilizados pelos educadores como recursos importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com o DSM-V, a mais recente versão do Manual de Saúde Mental o autismo integra o transtorno do espectro autista junto a outros transtornos como Asperger, o desintegrativo da infância, entre outros. De modo geral, ainda segundo o DSM-V os transtornos presentes no espectro autista têm duas principais áreas afetadas, sendo os déficits na comunicação e interação com os demais, ou seja, déficits no âmbito social; e também apresentam padrões de comportamento que são repetitivos e restritos, além de investirem repetidamente e restritivamente a alguns interesses e atividades (DSM, 2014).

Em outras palavras, segundo Figueiredo (2015) o autismo é um transtorno do desenvolvimento com diagnóstico inicial feito por pais e/ou responsáveis através da observação dos sinais como os comportamentos repetitivos citados acima. Além disso, a autora afirma que estatisticamente a probabilidade de meninos apresentarem o autismo é de 4X maior quando comparados às meninas.

Entre os transtornos do desenvolvimento existente, o autismo é bastante comum na população sendo em média um caso em cada duzentas pessoas. As causas genéticas são responsáveis por grande parte dos casos de autismo, com isso a existência de familiares com autismo se torna um fator de risco para o transtorno do autismo (KLIN, 2006).

2.1 DESENVOLVIMENTO NA LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS COM AUTISMO

De acordo com Ferreiro (2006), o desenvolvimento da leitura e escrita não deve ser dissociado do sujeito que aprende, a teórica critica o método tradicional de ensino da linguagem porque em sua base é necessário que o aluno apresente pré-requisitos, ou seja, aptidões prévias para aprender a ler e escrever. Porém, conforme destacado por Ferreiro, a escrita é necessariamente a história social, ela é um produto social cultural, por isso, a teórica afirma que ensinar a ler e escrever não se trata de uma técnica ou código que necessariamente fazem parte dialeto de prestígio que é o padrão, o que faz com que grupos segregados sejam ignorados ou menosprezados

No Brasil, Freire (1993) também se opõe ao modelo de ensino tradicional da alfabetização, ele afirma mais do que reconhecer códigos, a alfabetização é compreender o mundo, fazer sua leitura. Por isso, o teórico afirma que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 1993, p. 11).

No entanto, a aquisição do conhecimento sobre a leitura e escrita é um processo complexo, mas como afirma Ferreiro (2017), a alfabetização inicial é o principal meio para resolver o problema da alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos).

No desenvolvimento típico, as crianças formam a consciência fonológica entre os quatro e cinco anos, o que diz respeito às habilidades supras segmentares e silábicas que em outras palavras, significa a capacidade que a criança tem para identificação, reconstrução e manipulação intencional das sílabas que compõem as palavras, essa habilidade acontece de forma espontânea. Em segundo lugar, ocorre a o desenvolvimento da consciência fonêmica por volta dos seis anos de idade, essa fase depende de instruções sobre a estrutura alfabética das palavras, ou seja, é quando se inicia o processo formal de alfabetização, é quando o aluno passa a associar os sons das palavras à grafia. Por fim, ocorre o desenvolvimento da fluência, que significa a habilidade que o indivíduo adquire para ler textos com maior facilidade atendendo a características como rapidez e precisa, se trata finalmente da conexão indissociável que é feita entre o reconhecimento e a compreensão da palavra escrita (BERNADINO JUNIOR et al., 2006; GODOY, 2008 apud NUNES, WALTER, 2016).

Já os alunos com autismo têm algumas limitações quanto ao processo de alfabetização típica. Isso porque uma parte desses alunos apresentam déficits na linguagem oral e de comunicação, assim quando são introduzidos à alfabetização formal apresentam dificuldade para relacionar a palavra escrita com a bagagem prévia de conhecimento (KLUTH; CHANDLEROLCOTT, 2008; WHALON; DELANO; HANLINE, 2013 apud NUNES, WALTER, 2016).

Assim, pode-se citar, por exemplo que:

Em textos narrativos, a inépcia em discernir os pensamentos e sentimentos de personagens de uma história pode, em parte, explicar o fraco desempenho na compreensão. Da mesma forma, essa população apresenta dificuldades em estabelecer relações anafóricas, comprometendo a compreensão textual (WHALON et al., 2013 apud NUNES, WALTER, 2016, p. 623).

Mesibov e Shea (2005) afirmam que o autista tem suas esferas cognitiva, social e sensorial comprometidas em certo grau, entre as limitações os autores destacam:

- Habilidades de linguagem desorganizadas e limitadas;
- Processamento sensorial atípico; • Dificuldade em combinar ou integrar

ideias;

- Dificuldade em interpretar o significado ou relação subjacente de eventos que experienciam; e
- Resistência à falta de previsibilidade e à mudança (MESIBOV, SHEA, 2005, p. 1).

Por isso, esses mesmos autores ressaltam que é fundamental propor uma estrutura de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos autistas de acordo com suas particularidades. Desse modo, mais à frente serão expostos dois métodos que contribuem para a alfabetização desse grupo, sendo o PECS e o TEACCH.

No geral, a criança autista tem dificuldade na aprendizagem, na fala e na escrita. O nível de aprendizagem do autista é mais lento, por isso o professor deve se adequar ao sistema de comunicação de seus alunos, deve entender que o ensino é o objetivo principal de trabalho para com os alunos autista. Toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo deve ser atendida, a interação é essencial para o convívio escolar. Assim sendo, a escola precisa promover uma educação inclusiva para melhorar o ensino de aprendizagem desses alunos. A inclusão de alunos autista deve ser uma temática sempre discutida pelos profissionais da educação conforme articula Bereohfe (1991 apud PELIN, 2013, p. 12).

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever, questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência pro-

fissional. Torna-se um desafio descrever um impacto dos primeiros contatos, entre este professor e esta criança tão desconhecida e na maioria das vezes imprevisíveis (1991 apud PELIN, 2013, p. 12).

A utilização de tecnologias como computadores, tablete com tela sensível ao toque é de fácil uso e estimula a concentração e chama atenção das cores e animação, jogos e músicas. O objetivo principal é estudar as possibilidades do uso da tecnologia para melhorar a qualidade de vida e desenvolvimento da criança autista.

O avanço da tecnologia nas escolas tem ajudado os professores, como ferramentas adequadas às necessidades de cada aluno, podendo aumentar o desenvolvimento e desempenho de seus alunos.

As novas gerações estão crescendo em uma sociedade de informação é possível notar a presença das tecnologias, utilizando-as a favor de todos os alunos principalmente os que apresentam dificuldades na aprendizagem, autismo ou qualquer outra síndrome.

Alba e Sanchez Hípola (1996 apud GIROTO, POKER, OMOTE, 2012) também evidencia a aplicação do uso das TIC no processo educacional de alunos com deficiências por ser analisadas nos seguintes modelos: a utilização da TIC para favorecer a realização de atividades escolares; Aplicação da informática no momento de conteúdos curriculares. A utilização do comportamento como recurso didático. Os professores precisam conhecer e saber utilizar as TIC em suas ações pedagógicas inclusivas, por isso a capacitação continua dos profissionais da educação é importantíssima, para que os mesmos possa realmente ter condições de ensinar a todos de acordo com a necessidade de cada um.

2.2 OS MÉTODOS TEACCH E PECS PARA OS AUTISTAS SEM A VERBALIZAÇÃO

Nesse ponto serão abordados os métodos TEACCHS e PECS. O método Teacch (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped

CHildren) ou em português "Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionado à Comunicação é um método que foi criado em meados da década de 1960 que busca trabalhar o campo educacional e clínico sob a perspectiva psicoeducativa, ou seja, é um programa transdisciplinar (KWEE, 2006).

O método envolve a participação de todos, como visto:

Atualmente, o programa TEACCH que iniciou como um projeto de pesquisa, cresceu graças a seus resultados empíricos e hoje, a Divisão TEACCH é responsável por todo o setor de educação e saúde pública do Estado da Carolina do Norte, abrangendo as áreas de construção e desenvolvimento de instrumentos de avaliação diagnóstica e psicoeducacional, treinamentos de profissionais, orientações a pais, além da criação de locais de atendimentos, escolas, residências assistidas e programas de acompanhamento profissional (LEON, 2002 apud KWEE, 2006, p. 34).

O método TEACCH se baseia na corrente Behaviorista e na Psicolínguística, a abordagem Behaviorista é importante devido à sua característica comportamentalista, de modo que o TEACCH faz uso dos reforçadores comportamentais. Já a Psicolínguistá é igualmente fundamental para o sucesso do programa porque utiliza diversos recursos visuais que estimulam a interação entre o pensamento e a linguagem, ou seja, as estratégias desenvolvidas com base na Psicolínguistica atuam diretamente sobre os déficits de comunicação mais presente no processo de alfabetização do aluno com autismo (LEON, 2002).

De acordo com Kwee et al. (2006), nesse método as estratégias mais utilizadas partem da psicolinguística através de recursos visuais que viabilizam a interação entre o pensamento e a linguagem, em que a imagem é o estopim para a comunicação. Ainda segundo os autores, o TEACCH é então um método funcional ao mesmo tempo que pragmático.

Dessa forma, o TEACCH trabalha a adaptação do ambiente e elementos pedagógicos facilitando a compreensão da criança autista e favorecendo sua aprendizagem. Para que o programa seja ainda mais efetivo, aplica-se uma ferramenta chamada Perfil Psicoeducacional Revisado (PER-R), essa ferramenta tem a função de identificar as áreas de maior interesse e também onde estão as maiores dificuldades (BRASIL, 2003).

Assim, de acordo com Ferreira (2016, p. 13):

O TEACCH é um modelo de intervenção que por meio de uma "estrutura externa", organização de espaços, materiais e atividades, permitem que a criança autista crie mentalmente "estruturas internas" que devem ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados (FERREIRA, 2016, p. 13).

Morais (2012) afirma que o TEACCH é um modelo de intervenção que tem por principal finalidade preparar a criança com autismo para a construção de sua autonomia preparando-a para a vida. Isso é possível porque o programa TEACCH é capaz de reduzir os comportamentos característicos da síndrome.

Em seu estudo, Morais (2012) acompa-

nhou a evolução de um aluno com autismo inserido por dois anos no programa TEACCH, e constatou que ele se tornou mais sociável e menos agressivo com os colegas, além disso, se antes ficava apenas 25% do tempo estipulado em sala de aula, o interesse foi aumentando ao decorrer do programa sendo que ao final o aluno já permanecia todo o tempo de aula em sala. Quanto às habilidades de leitura, passou a reconhecer um número mais elevado de sílabas simples, a consciência fonológica foi aprimorada, também passou a conhecer os números até 100.

Portanto, o método TEACCH contribui para a formação intelectual da criança, mas também ajuda-o na construção da autonomia, preparando-a para a vida.

Já o PECS (Picture Exchange Communication System) ou em português Sistema de Comunicação por Troca de Figuras é um sistema bastante utilizado por crianças autistas ou com dificuldades na fala (FIDALGO, GODOI, GIOIA, 2008).

De acordo com Souza (2013), o PECS se trata de um método de intervenção com a finalidade de viabilizar a comunicação entre a crianças e demais pessoas. O método se divide em seis fases, sendo:

Primeira fase: Os alunos aprendem a trocar uma figura para itens de atividade que realmente querem. Segunda fase: Aprendem distância e persistência, ainda usando uma figura. Terceira fase: Usam mais que uma figura, passam a escolher entre duas ou mais figuras para pedir seus itens favoritos. Quarta fase: Aprendem a estrutura de sentença, a construir frases simples em uma tira de sentença usando um ícone “Eu quero” seguido por uma figura do item que está sendo solicitado. Quinta fase: Etapa em que o aluno treina respostas às perguntas, ou seja, eles respondem através do PEC à pergunta “O que você quer?” Sexta fase: Aprendem a responder questões

“O que você vê?”, “O que você ouve?”, “O que é isso?” Nessa fase eles também começam a compor sentenças começando com “Eu vejo”, “Eu ouço”, “Eu sinto”, etc. (SOUZA, 2013, p. 8).

De acordo com Coelho (2015), o PECS é baseado na premissa comportamental, assim são utilizadas técnicas de reforço, conforme exposto acima, ele pode ser utilizado em outros programas como em etapas do TEACCH. Além disso, o PECS é um sistema em que não são necessários altos investimentos financeiros, pois os materiais utilizados para cria-los consistem basicamente num conjunto de imagens fixadas com Velcro® numa placa PEC, conforme figura 1, abaixo.



Figura 1 – Exemplar de blocos PEC

Fonte: Coelho (2015, p. 2).

De acordo com Defendi (2016) por ser um método de baixo custo como já dito anteriormente, o PECS tem fácil aceitação em diversos lugares do mundo, podendo ser aplicado por qualquer pessoa e desde que aplicado corretamente beneficia significativamente o desenvolvimento e capacidade da comunicação da criança submetida ao método.

Togashi e Walter (2016) afirmam que a formação continuada de professores para o desenvolvimento de atividades alternativas de comunicação como é o caso do PECS se torna fundamental para que a prática seja iniciada e continuada pelos professores auxiliando o desenvolvimento das crianças.

2.3 A MÚSICA COMO UMA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

No autista, a música atinge a emoção, depois para emoção física, assim ele consegue interagir e desenvolve atitudes motoras perceptivas e cognitivas que estimulam no processo afetivo e social. Através da música o autista adquire algumas experiências como: A experiência sonora – ouve e reconhece os sons ou a música; experiência motora – executa os instrumentos e se move com a música; experiência Emocional- expressa ânimo ou sentimentos; experiência cognitiva – concentração, memória e atenção; experiência social – participa de atividades musicais coletivas.

A utilização da musica em criança autista muda o comportamento ou isolamento e contribui para o desenvolvimento sócio-emocional. A música ajuda a desenvolver a curiosidade e o interesse para crianças os estímulos, movimentos, atividade motora grossa rítmica, movimento psicomotores livres e estruturados, a dança. A música contribui

para o desenvolvimento da sensibilidade, inteligência, perseverança, amor, criatividade, memorização, autoestima.

O pouco que cada um pode fazer, a começar dentro da família, na comunidade é muito. Importa que se perca o preconceito, a indiferença e tratamento com amor, carinho, dedicação e seriedade de nossos seres especiais, imperfeitos, como todos nós mas, bem amados. Deixamos de lado nossa postura autista e vamos nos comunicar melhor e pacificamente (ROCHA, 2016).

Música como um dos instrumentos pedagógicos proporciona resultados positivos no autista, diminuição do isolamento ajudando no desenvolvimento da interação, através do olhar do toque e a escuta, com a possibilidade desses integrar novamente ao convívio social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados das pesquisas pode se perceber que a inclusão escolar é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e a interação social dos autistas, mas também é necessário ferramentas para a adaptação do ensino para o aluno autista ou qualquer outra síndrome, é preciso estudar cada caso, se dedicar, ter paciência e muita persistência, as ferramentas adequadas auxiliam o professor no papel de mediador.

Os métodos desenvolvidos para se trabalhar com o autismo, como o Teacch, comunicação alternativa e PECs – sistema de comunicação por troca de figuras, para aquele que não tem a verbalização, as tecnologias, jogos e brincadeiras proporcionam mudanças significativas no desenvolvimento deste público.

Foram destacados dois métodos de comunicação alternativa aplicados à educação sendo o TEACCH e o PECS, ambos os métodos utilizam recursos visuais para o desenvolvimento do aluno, bem como introduzi-los ao contexto escolar e prepara-lo para a vida ajudando no desenvolvimento da autonomia. Por tudo isto, esses sistemas não limitam seus benefícios ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, mas ao auxiliar o aluno no processo de socialização acaba tornandoo mais receptivo ao convivio escolar, e, portanto, ao desenvolvimento escolar.

A família também é importante na vida do autista, pois é a responsável pela dedicação, atenção, amor e quanto mais cedo a procura por um diagnóstico, melhores resultados essas crianças terão no futuro. Com a busca de melhores informações e técnicas para auxiliar no desenvolvimento das crianças autista no ensino regular percebeu-se que todo mundo tem um único potencial. Devemos tratar o autista ou qualquer outra criança, enxergando a sua capacidade, pois uma relação de harmonia e respeito é capaz de grandes transformações. É importante sempre acreditar no ser humano, tenham eles algumas limitações ou não.

Portanto, conclui-se através de todo o desenvolvimento dessa pesquisa, que o aluno autista é capaz de aprender, porém é importante que a família, a comunidade escolar e especialista estejam atentos às suas particularidades, procurando conhecer cada aluno de forma individual para traçar um planejamento pedagógico compatível com a história e características daquele aluno, observando e levando em consideração todas as dificuldades e potencialidades para então desenvolver práticas significativas com a realidade do aluno e que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades sociais e intelectuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem no autismo. 2 ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

COELHO, C. O Pictures Exchange Communnication System (PECS). O Portal dos Psicólogos. 2015. ISSN: 1646-6977. Disponível em: < http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0927.pdf> Acesso em: Nov.□2022.

DEFENDI, E. Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2016. Disponível em:

<http://sis.posuscs.com.br/sistema/rota/rotas_84/1292/scorm/aula2/pdf/pdf_TEA.pdf> Acesso em: Nov..□2022.

FERREIRA, P. P. T. A inclusão da estrutura TEACCH na Educação Básica. Frutal – MG: Editora Prospectiva, 2016.

FERREIRO, E. A escrita não é um código. 2006. In: 1 Seminário Victor Civita de Educação. 2006. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?time_continue=629&v=TJlt7bfL8MM> Acesso em: Nov./2022.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FIDALGO, A. P.; GODOI, J. P.; GIOIA, P. S. Análise de um procedimento de comunicação funcional. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. v. X, n. 1, p. 51-66. Belo Horizonte, MG. 2008. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/180/149> Acesso em: Nov..□2022.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Cultura Acadêmica

Editora, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_ebook.pdf> Acesso em: Nov..2022.

KWEE, C. S. Abordagem transdisciplinar no autismo: O programa Teacch. Dissertação de Mestrado. Universidade Veiga de Almeida. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em: <https://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_fonoaudiologia/CAROLINE-SIAN-LIANKUEE.pdf> Acesso em: Nov..2022.

MESIBOV, G.; SHEA, V. Inclusão Total e Alunos com autismo. Journal of Autism and Developmental Disorders,Vol. 26, Nº3, 2005.

MORAIS, T. L. Modelo Teacch – Intervenção Pedagógica em Crianças com perturbações do espectro do autismo. 2012. 182f. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Carret. Lisboa, 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2673/_D.pdf?sequence=1> Acesso em: Nov..2022.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de Leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez., 2016.

PELIN, L. Estratégias para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2013. 44f. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2013. Disponível em: < http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4458/1/MD_EDUMTE_2014_2_ 96.pdf> Acesso em: Nov./2022.

SOUZA, P. Apae adere a novo método de comunicação. Jornal Hoje. Cascavel, 14 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.pecs-brazil.com/JornalHojecursoPECSAPAE-Cascavel.pdf> Acesso em: Nov.2022.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Jul.-Set., 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0351.pdf> Acesso em: Nov..2022.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E O BRINCAR HEURÍSTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FLÁVIA CAMACHO

Resumo:

O objetivo desse estudo é analisar as ferramentas neuropsicopedagógicas que podem ser utilizadas para diagnosticar e intervir nas dificuldades de aprendizagem da criança abordando o brincar heurístico. A Neuropsicopedagogia, estuda o ser que aprende refletindo e agindo sobre o trabalho pedagógico com visão pedagógica do desenvolvimento e da aprendizagem para contribuir com os processos de aprendizagem. É um estudo que se justifica pela importância que a Neuropsicopedagogia vem assumindo na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa efetuada em obras físicas e em meio eletrônico sobre o tema em pauta, por meio das palavras-chave: Neuropsicopedagogia, criança, escola, brincar heurístico. Considera-se que por meio de um enfoque do diagnóstico a Psicopedagogia clínica cuida de problemas de aprendizagem que podem ser prevenidos, ou seja, antes que ocorra uma ação neuropsicopedagógica, embora início seja a queixa.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia. Criança. Escola Brincar heurístico.

1 INTRODUÇÃO

A Neuropsicopedagogia contribui para que a criança tenha um bom desenvolvimento psicomotor, cognitivo, socioafetivo e linguístico, sendo, ainda uma facilitadora da aprendizagem por meio do acompanhamento neuropsicopedagógico no processo de construção do conhecimento, favorecendo a sensibilidade, senso rítmico, a criatividade, o prazer de ouvir, a imaginação, a concentração, a memória, a atenção, o respeito ao próximo, a afetividade, a socialização e uma efetiva consciência corporal e do movimento.

Verifica-se, diante desse contexto, a importância do psicopedagogo no universo educacional, notadamente nos casos que exigem maior atenção, como é o caso dos distúrbios de aprendizagem. O trabalho neuropsicopedagógico traz incentivo à reflexão e ao olhar crítico, pois é essencial para a vida humana o contato com o imaginário, com a criação que contribui para que se desenvolva o senso crítico.

Por meio de um olhar sensível aos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil associados indiretamente a uma proposta de brincar autônoma e desconstruída como encaixar aprendizagens brincantes que construam um conhecimento integral e real nas crianças.

Os benefícios e contribuições do brincar heurístico no desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, e sociais dos alunos e os desafios que a pedagogia moderna ainda enfrenta para desconstruir a educação "bancária" liberalista, deve ser conquistada por meio da nova BNCC, que oportuniza a modificação do currículo, viabilizando uma educação de qualidade e um espaço de descobertas no ambiente escolar do século XXI (OLIVEIRA; MOTA, 2022).

2 CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA O APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR HEURÍSTICO

A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar dedicada ao estudo de como funciona o sistema nervoso e sua relação com a aprendizagem humana, relacionando as neurociências com a psicologia cognitiva e a pedagogia. Tem por objetivo a promoção da reintegração pessoal, social e educacional partindo da identificação, diagnóstico, reabilitação e prevenção dos distúrbios e dificuldades da aprendizagem.

Por intermédio da Neuropsicopedagogia é possível à criança expressar sentimentos, afinidades, gostos, trabalhar medos, desenvolver a concentração, a capacidade de trabalhar em grupo, aprimorar o respeito à opinião do outro, entre outros. De acordo com Cunha (2015), compreender o ser humano em toda a sua complexidade integrando-o ao ambiente escolar é fazer com que ele sinta-se parte integrante da sociedade, um verdadeiro cidadão.

Muitas vezes, escolas recebem um aluno com necessidades especiais, por exemplo, e este permanece isolado, pois há falta de profissionais capacitados para incluí-lo, faltam recurso pedagógicos que propiciem condições para a aprendizagem e para a inclusão.

De acordo com Bueno (2000), nos anos 60 a inclusão "(...) fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional" (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, delineia-se nos anos 80 a discussão sobre a política educacional ganhando força na década de 1990, daí a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia) que menciona a educação como estratégia para satisfação das demandas básicas de aprendizagem. Da mesma forma, teve grande importância a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Es-

peciais (1994).

Diante de toda complexidade que envolve a educação e as dificuldades de aprendizagem, a heurística é uma ferramenta básica, sendo capaz de trazer soluções simples para questões, muitas vezes, complexas para o campo da Neuropsicopedagogia.

Para melhor entendimento conceitua-se heurística:

Heurísticas são estratégias práticas que diminuem o tempo de tomada de decisão e permitem que as pessoas funcionem sem parar constantemente para pensar em seu próximo curso de ação. As heurísticas são úteis em muitas situações, mas também podem levar a vieses inconscientes.

(...)

As heurísticas ajudam a facilitar a vida e nos permitem tomar decisões rápidas que geralmente são bastante precisas. Estar ciente de como essas heurísticas funcionam, bem como dos possíveis vieses que elas introduzem, podem ajudá-lo a tomar decisões melhores e mais assertivas (SABOIA, 2022, online).

É preciso que a Neuropsicopedagogia seja vista pela sociedade como forma de expressão, que traz valor e benefícios, que possui um fim em si mesma, que causa sensações, que em alguns momentos acalma e, em outros agita, é um grande auxiliar no desenvolvimento infantil, podendo ser vista como ferramenta de ensinoaprendizagem, contribuindo para a formação holística do aluno, que está se conhecendo e conhecendo o mundo.

Ao descobrir e aprender a lidar com seus desejos, vontade, conflitos, opiniões e sentimentos, por meio da música, por exemplo, a criança pode sentir-se parte do mundo, cabendo aos docentes propiciar momentos que conduzam ao desenvolvimento de habilidades e conteúdos que respondam às demandas dos alunos ao meio social em que vivem.

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida das crianças, pois é uma forma dela expor suas necessidades, sentimentos e de analisar de que forma esse brincar contribui para o desenvolvimento social e cognitivo frente aos dados gerados, contatando suas contribuições, pois o conhecimento cognitivo é mais intenso.

Segundo Hennemann (2012):

A Neuropsicopedagogia ainda é um livro com muitas páginas em branco. (...) os profissionais desta área precisam mostrar aos demais o que estão fazendo, como estão fazendo. O livro precisa ocupar lugar no tempo e no espaço das livrarias de nosso país (HENNEMANN, 2012)

Elinor Goldschimied, em 1987 realizou uma pesquisa que denominou Brincar Heurístico para a Aprendizagem e Desenvolvimento de Crianças que contou com a colaboração de educadores de diversos países, depois, juntamente com Sônia Jackson acrescentou novas abordagens no livro Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.

O brincar heurístico baseia-se em explorar a curiosidade das crianças. O termo "heurístico" vem do grego eurisko (descobrir, compreender), assim o foco do brincar encontra-se na descoberta e na manipulação de objetos (sementes, bolas de pingue-pongue, caixas, tapetes de borracha, novelos de lã, etc). Ou seja, o brincar heurístico oferece uma grande quantidade de objetos a um grupo de crianças, para que brinquem sem interferência dos adultos (pais ou educadores).

Para Goldschimied e Jackson, o movimento é a habilidade mais importante para acriança pequena, notadamente no segundo ano de vida, pois é pelo movimento que ela pode alcançar o que a deixa curiosa. A criança aprende por sua própria conta todo o tempo, daí o movimentar-se, o que muitas vezes deixa os pais preocupados por medo de que se machuquem ou acessem locais e objetos perigosos, o que limita espaços e movimentos.

No caso da família ter uma residência pobre, a criança que já se movimenta pode passar boa parte do dia presa a um carrinho ou confinada a um cercadinho. Mesmo quando a residência é de boa qualidade, poucas pessoas estão preparadas para reprojetar totalmente o espaço em que vivem para adequá-lo às necessidades de uma criança pequena. Quantas vezes em um dia temos de dizer: "Não, não mexa", quando elas querem agarrar e manipular nossos objetos mais preciosos ou perigosos (para elas). O impulso de utilizar sua coordenação olho-mão-objeto, cada vez mais precisa combinada com uma curiosidade vívida, torna-se uma fonte de conflitos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 148)

O incentivo a curiosidade das crianças é uma necessidade. Embora tanto em casa, quanto na escola esse elemento não seja lembrado, seu fomento tem sido defendido por estudiosos como sendo absolutamente necessário na infância e por toda a vida.

O brincar heurístico oferece uma experiência ampla de aprendizagem para os que estão descobrindo o mundo. Ao proporcionar o brincar heurístico em instituições busca-se o cuidado com o tempo, o espaço, os materiais adequados e a gestão. Sendo o professor aquele que organiza e media para que possam brincar concentrados e por longos períodos, este deve ofertar quantidades generosas de objetos selecionados com cuidado e organizados para a brincadeira.

Uma interessante característica do

trabalho de Goldschmied e Jackson é o fato dos objetos escolhidos para que as crianças brinquem não incluir os objetos de plástico, pois, de acordo com elas, grande parte dos brinquedos infantis atualmente são fabricados com plástico ou de materiais sintéticos, levando-as a questionar: "(...) que tipo de qualidade de experiências sensórias esses objetos podem oferecer, lembrando sempre que, nessa idade, o toque e as atividades exploratórias pela boca são tão importantes quanto à visão" (Goldschmied; Jackson,2006, p.123).

A educação infantil insere-se em decorrência das mudanças que o capitalismo industrial no século XIX, produziu, quando incorporou o trabalho feminino e infantil no sistema fabril. Embora, de acordo com Aranha (2006), antes da Revolução Industrial e durante ela, a educação já fosse preocupação de grandes filósofos, como a brincadeira livre na sala de aula teria lugar?

As práticas pedagógicas da Educação confrontava com a realidade, pois deixar as crianças brincando livremente seria um ato de abandono das educadoras, o que não é verdade, seria, sim, ter um olhar voltado para o direito da criança de escolher e o professor seria seu mediador, sem conduzi-la.

3 NEUROPSICOPEDAGOGIA: CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO E IMPROVISAÇÃO

Na Educação Infantil as brincadeiras e esportes devem levar em conta a promoção da capacidade criadora da criança, o que quer dizer que são ações que alteram o que é conhecido com novas formas, modificações ou combinações de elementos, o que pode ser observado quando, por exemplo, uma criança realiza um exercício livre (superando um movimento difícil, buscando soluções, experimentando e buscando ideias novas).

Experimentar livremente é uma licença para criar sendo importante, nesse momento, a postura do educador e seu incentivo, apresentando às crianças diversas formas de mudanças, escalas, combinações organizadas e objetivas, estimulandoas (marchar ou rastejar silenciosamente; ritmo acelerado, lento ou intermitente).

Um material de boa qualidade utilizado nas brincadeiras contribui decisivamente para a ação independente da criança, pois, aparelhos duros e difíceis de manejar inibem a imaginação e a atividade. É preciso que os equipamentos estejam disponíveis e tenham diversas utilidades.

3.1 Ludicidade em prol da aprendizagem

Segundo Sabine e Lucena (2009), a maioria das pessoas, incluindo-se as crianças, têm necessidade de modelos concretos que são encontrados nos adultos, no caso das crianças e nos mais sábios, fortes, melhores (?) Os adultos, geralmente os mais velhos, são parâmetros, aqueles que devem ser copiados, deuses adorados pelas crianças.

Porém, segundo Rau (2011), a criança quase sempre é estudada sem que seja considerada essa figura que permanece em seu pensamento. O pai é o adulto que está próximo da criança e que lhe condiciona a vida infantil, mas, ao buscar entender o papel do pai no desenvolvimento psicológico da criança, deve-se reencontrar o "pai" desenhado na alma infantil e que vai muito além do pai real.

Para Sabine e Lucena (2009) pode-se hoje observar a construção do conhecimento humano, do desenvolvimento e da aprendizagem que podem ser estimulados de modo criativo e agradável, por meio do prazer da descoberta, elevando o auto conceito e que podem ser feitas pelas crianças.

Segundo Duprat (2015) a motricidade, o desenvolvimento intelectual efetivo é interdependente na criança. A psicomotricidade não se refere apenas a um desempenho motor da criança, mas a estruturação de tempo e espaço, as discriminações perceptuais que são capazes de realizar, abrangendo sua formação e a conscientização do esquema corporal.

Encaixar, empilhar, construir, montar um quebra-cabeça são atividades que proporcionam exercício e desenvolvimento de habilidades, que só serão brincadeiras se realizados com prazer, caso contrário, serão somente tarefas executadas com brinquedos (SABINE; LUCENA 2009).

Rau (2011) considera que o importante é que a interação preserve o objetivo de ser prazeroso, estimulador, reforçando a construção de autoconceito positivo por parte da criança. Sabine e Lucena (2009) ressalta que a curiosidade é natural na criança, tudo é novidade e aprender coisas novas pode ser uma divertida aventura, se não for transformado em trabalho enfadonho.

A criança ao se transformar em adulto tem a sensação de que aprender é algo obrigatório e sistemático, pois, desde cedo é obrigada a cumprir muitas tarefas, o que pode leva-la a perder a alegria de brincar, a espontaneidade, a iniciativa, não se autorizando a criar.

A mesma autora evidencia a importância de proporcionar atividades que envolvam integração das habilidades psicomotoras estimulando o processo maturacional e o desenvolvimento da criança, com experiências diretas e ativas, que envolvem os sentidos e a motricidade, possibilitando compreensão profunda e aquisição de novos conhecimentos.

Quando a criança apresenta dificuldade para colorir sem sair do espaço delimitado pode ser por imaturidade, como uma incapacidade de movimento do braço, mão e dedos que são movimentos necessários para ter eficiência e habilidades para escrever, desenhar, cortar e dobrar, ou seja, enquanto não houver desenvolvimento da coordenação óculo-manual, haverá dificuldades na execução das tarefas gráficas, o que Piaget (1994), chamou de "inteligente pensamento gráfico" (DUPRAT, 2015).

Para Rau (2011), porém, para a habilidade manual, as mãos tem uma função básica no ser humano e representa um importante papel no desenvolvimento intelectual da criança. Os desenhos revelam o quanto elas assimilam as experiências sensoriais e cognitivas que viveram e que são baseadas no conhecimento que elas possuem do mundo.

O campo gráfico da leitura e da escrita deve ser uma construção que assimile e que tenha uma direção esquerda direita, de cima para baixo, que pode ser trabalhada antes do início do processo de alfabetização, por meio de atividades com brinquedos pedagógicos (SABINE; LUCENA. 2009).

Para as mesmas autoras as escolas devem trabalhar para atender as necessidades dos alunos encaminhando seus problemas para possíveis soluções, revendo os valores e ativando novos mecanismos que estabeleçam uma estreita relação com a comunidade.

Em paralelo a participação formal no processo administrativo, comunidade escolar e sociedade tem assimilado de forma positiva seus papéis nesse processo de mudança, para melhorar a qualidade do ensino, que é meta de todos. Sendo a democracia a forma de governo, é preciso haver, principalmente, a participação de todos os atores, com fomento da autoestima, valorização da comunidade e cidadania.

Ao analisar a mudança na educação atual verifica-se que essa vontade relaciona-se ao forma como a sociedade que pede escolas que ofereçam boa formação aos seus filhos é uma sociedade em um novo contexto histórico, que percebe a necessidade de novos olhares, novas formas de ensinar.

É preciso repensar atentamente e com cuidado os modelos utilizados até então, pois tem-se o desafio do aprendizado com tecnologias, necessidade de adaptações e capacitação dos professores, novos desafios nos quais a neuropsicologia tem espaço garantido, se a mudança for de qualidade.

Duprat (2015) ressalta que o jogo é uma ferramenta pedagógica riquíssima, que pode ser utilizado para falar sobre a importância do respeito às diferenças, os limites em relação ao outro.

Estabelecer objetivos ao planejar as atividades para melhor transmitir aos alunos, despertar a percepção para o corpo, por meio da elasticidade para descobrir formas de superar obstáculos; garantir a participação de todos na brincadeira para que cada um possa devolver seu potencial, incluindo os alunos com deficiência, estimulando-as dentro dos seus limites, auxiliando-as a aumentar a autoestima e a explorar seu potencial (SABINE; LUCENA 2009).

As crianças tornam-se, assim, pessoas com uma nova visão de mundo por meio do movimento, desde a infância, obtendo cada vez mais controle sobre seu corpo, aprendendo a interagir com mundo, engatinhar, caminhar, manusear objetos, correr, saltar, brincar sozinhas ou em grupo, experimentar novas formas de utilizar seu corpo e movimento.

São diversas linguagem que podem ser exploradas como: jogos, brincadeiras, práticas esportivas, dança que utilizam diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade. Ao nascer a criança possui um equipamento biológico básico, que recebe por herança, que será desenvolvido constantemente e, quando ela é atendida de forma eficaz, terá seu desenvolvimento psicofísico favorecido (SABINE; LUCENA, 2009) .

A criança tem o brincar como algo natural, ela sente prazer e busca entender as relações por meio do brincar. Confeccionar seu próprio brinquedo produz valores que nenhuma fabricação em série é capaz de atingir: sentimentos de afetividade, socialização, fantasia, experiências, potencialidade, etc (DUPRAT, 2015).

É preciso transmitir à comunidade e aos familiares das crianças a importância do brincar heurístico que está ligado à origem humana, esclarecendo as fases do desenvolvimento para que compreendam as características evitando cobranças de atitudes que possam julgar impróprios à idade.

O professor deve:

- Deixar as crianças participarem afetivamente no desenvolvimento dos jogos da apresentação do jogo; da discussão das regras; das possibilidades de jogar; da sua participação como elemento do conjunto de jogadores;
- Deixar as crianças falarem para saber o que elas conhecem a respeito do jogo e, consequentemente, criarem diversas possibilidades de jogar;
- Estar sempre atento aos interesses do grupo, ao ritmo e capacidade de seus membros;
- Criar um clima de desafios, que estimulem as crianças a solucionarem seus problemas que aparecerem dentro do jogo como o numero de participantes e o tempo

de duração. É necessário que o professor planeje e análise de forma que saiba ensinar cada coisa, levando em conta as dificuldades da sala.

Haase (2016) evidencia que a Pedagogia ao intensificar os estudos sobre o cérebro, em uma análise de que todos os fatores influenciam nas aprendizagens, considerando a individualidade e demandas do aprendente, retoma a ideia de que é tarefa da Neuropsicopedagogia desenvolver uma teoria heurística na qual se insira, criativamente, os resultados das neurociências e da neuropsicologia, pois ambas buscam compreender o ser humano partindo de perspectivas diversas.

O brincar heurístico é uma abordagem, não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e as pessoas em centros diferentes terão suas próprias ideias e juntarão seus próprios materiais. Com efeito, um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela libera a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 149)

Trata-se de uma proposta que respeita a infância envolvendo por um período suficiente e em ambiente controlado, uma grande quantidade de diferentes de objetos e receptáculos, para que as crianças brinquem livremente e que o processo de desenvolvimento possa ser documentado com atenção pelo olhar do educador, refinado quando à compreensão da lógica de cada criança, a compreensão de balbucios, gestos, olhares, feições no silêncio para que ela explore seu potencial criativo livremente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neuropsicopedagogia traz grande contribuição para a formação de um ser humano integral, valorizado em todos os seus aspectos, com aprendizagem imaginativa, na qual a ação criadora motiva o aprendizado, como é o caso da música que interliga conhecimento passado e atual, expressão da cultura da sociedade, comparação de culturas, desenvolvendo na criança um olhar crítico a respeito de suas vivencias, possibilitando construir e transformar conhecimentos significativos para ele enquanto cidadão participativo.

A criança expressa-se de modo diverso, é capaz de integrar-se à sociedade de modo ativo, pois a Neuropsicopedagogia auxilia na obtenção de sua independência, a assumir o cuidado de si e do meio, ampliar so mundo das relações.

É uma forma de aproximar as pessoas que tem contato com a

Neuropsicopedagogia, de aprender a conviver melhor com as demais crianças, de forma mais harmoniosa.

Ficam encantadas com a Neuropsicopedagogia pois ganham segurança emocional, confiança, sentem-se compreendidas e inseridas num ambiente de colaboração e respeito mútuo. O brincar é parte intrínseca do ser criança, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, no âmbito emocional, intelectivo, social e físico é de fundamental importância neste riquíssimo período do ser humano, ou seja, sua estruturação, sua base que o leva a desencadear as próprias vidas numa progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada para descobrir o mundo, para se expressar de maneira livre e saudável. Como a mentalidade de um artista, a criança ingressa no universo do faz de conta, fantasiando tudo e fingindo que algo é uma coisa bem diferente, ela inventa, constrói, faz e desfaz, de várias formas, como a exposição de seus movimentos.

REFERÊNCIAS

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5ª. ed. São Paulo: 2015.

SABINE, M. A. C.; LUCENA, R. F. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009

DUPRAT, M. C. (Org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

HAASE, V. G. Aprendizagem e neuroplasticidade. In: METRING, R.; SAMPAIO, S.

(org.). Neuropsicopedagogia e Aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2016.

HENNEMANN, A. L. Neuropsicopedagoga. 2012. Disponível em: http://www.neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br. Acesso em: 01 jul. 2022.

OLIVEIRA, G. M.; MOTA, R. S. Brincar heurístico: uma perspectiva sobre as contribuições na educação infantil através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista Latino-Americana de Estudos Cientifico – RELAEC. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/index. Acesso em: 08 jul. 2022.

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

SABOIA, R. O que é heurística? Conectomus. 2022. Disponível em:

https://institutoconectomus.com.br/o-que-e-heuristica/. Acesso em: 02 jul. 2022

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO

GISILENE DA SILVA CARVALHO

RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica aborda a importância da arte no processo de ensino e aprendizagem discutindo questões sobre a relação de ensinar e aprender, desenvolvidos na disciplina de artes e a prática pedagógica do professor no cotidiano escolar, e o interesse pela disciplina de arte que deve ser desenvolvido durante toda a vida, tendo como foco o currículo em artes, o trabalho pedagógico do professor e as questões de currículo e avaliação em arte, buscou-se explanar como se dá o ensino de artes, sendo o papel do professor enquanto mediador e incentivador, responsável em produzir seres pensantes e atuantes no mundo.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem, Currículo, Artes.

RESUME

This bibliographical research addresses the importance of art in the teaching and learning process, discussing issues about the relationship between teaching and learning, developed in the arts discipline and the teacher's pedagogical practice in daily school life, and the interest in the art discipline that should be developed throughout life, focusing on the curriculum in the arts, the pedagogical work of the teacher and the issues of curriculum and assessment in art, it sought to explain how art teaching takes place, with the role of the teacher as a mediator and encourager , responsible for producing thinking and acting beings in the world.

Keywords: Teaching, Learning, Curriculum, Arts.

INTRODUÇÃO

A prática docente no ensino da arte é uma questão sempre abordada de maneira crítica, gerando insegurança, faltam referências positivas para criar uma expectativa animadora nos alunos.

O papel do professor de arte é fundamental nesse processo, pois de acordo com os parâmetros curriculares nessa disciplina o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção, imaginação tanto como realizar formas artísticas como apreciar e conhecer as formas produzidas por eles e pelos seus colegas, pela natureza e diferentes culturas.

Diante da velocidade com que a informação se desloca, diante de um mundo em constante mudança, o papel do professor vem mudando, na tarefa de educar, de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária, considerando nessas a importância dos seus diversos saberes.

No ensino de Arte o conhecimento adquirido e estabelecido constantemente para desdobrar e ampliar o conhecimento e o saber criando relações entre ações do dia a dia e pensamento, é de fundamental importância para a transformação da realidade no cotidiano.

A disciplina de Arte, como a própria arte, é uma área intrinsecamente complexa por sua natureza epistemológica, com linguagens especificas e diversificadas, como as artes visuais, o teatro, a dança e a música (conteúdos propostos para a disciplina), com possibilidades de intersecção e quebra de fronteira entre elas e seus saberes específicos, demandando professores especializados e atualizados com os meios próprios de produção e com as novas mídias, assim como com as novas propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões contemporâneas e emergentes da sociedade. Um professor que não domina sua área de atuação, por mais dedicação e esforços empreendidos, não poderá alcançar os resultados esperados no seu trabalho se não possuir a formação adequada ao seu exercício.

Como diz Fusari e Ferraz (1993) “apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte historicamente produzida e em produção pela humanidade ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros” (FUSARI e FERRAZ,1993, p.21)

Conhecer essas práticas possibilita perceber a competência do professor e aprimorar o contexto em que elas ocorrem, buscando responder ao questionamento, frente aos novos referenciais para o ensino de Arte e de uma nova organização curricular para o Ensino.

1 - A importância do ensino de artes na formação humana.

A arte não foi privilégio de um povo, de uma época ou cultura específica. Ela contribui para demonstrar que o ser humano possui identidades tanto individuais quanto coletivas, quando se refere aos anseios, sonhos, questionamentos, capacidade criadora e busca incessante pelo conhecimento. Baseada nessa perspectiva da Arte, por um lado, como expressão e, por outro, concomitantemente, no âmbito educacional, como documento da trajetória humana, é possível afirmar o quanto o ensino de arte cada vez mais se torna indispensável à formação humana, principalmente na contemporaneidade.

Desenvolver conhecimento pessoal sobre capacidades física, afetiva, ética. Valorizar e cuidar da saúde e qualidade de vida no individual e coletivo. Utilizar intelectualmente as diferentes linguagens verbais, corporal, matemática, plástica e gráfica, recursos tecnológicos para valorizar a construção do conhecimento. Questionar formulando problemas e resolução para eles com pensamento lógico e criativo.

Conforme Vygotsky (1999): "A arte é o social em nós, e o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais". (p. 315). Nesta concepção, a arte é concebida como ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, sob a concepção social e histórica do psiquismo, um resultado imediato dessa concepção reside em não se compreender a arte como fruto de um homem só, mas como um objeto cultural.

Pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos, criamos formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação. A criança e o adolescente é um ser em constante mobilidade e utiliza dela mesma para ter conhecimentos daquilo que os cercam.

Contudo, abordarmos o ensino de Arte e percebemos que foram inúmeras as tendências que influenciaram o ensino e aprendizagem da disciplina ao longo de sua história. Nesse sentido, o Ensino de Arte na educação deve considerar essa bagagem que cada sujeito traz consigo para dentro da sala de aula e utilizá-la como parte do processo. Segundo Leite (1998):

O processo de criação e (re) significação do mundo é fruto de possibilidades de associação e aproximação inesperadas, que juntam significados que pareciam, anteriormente, desconectados, aumentando significativamente a rede de conhecimentos. (LEITE, 1998, p.132)

Os aumentos dessas redes de conhecimentos precisam ter vínculos em atividades significativas. A interpretação dos conteúdos nas aulas de Arte contribui para se pensar e repensar nossa maneira de viver e conviver. Pode criar oportunidades para se refletir sobre construções culturais, sobre o quanto podemos nos tornar socialmente participativos e, sob muitos os aspectos, quem somos.

A aula de Arte é fonte geradora de descobertas existenciais de inúmeros aprendizados. Uma vez que se inicia tais aprendizados, o processo pode torna-se contínuo. O indivíduo ao aprender acaba por compreender a proposta de ampliar suas experiências, tanto em seu mundo interior, como para os diversos mundos ao seu redor.

A arte educa como desencadeadora de autoconhecimento, influenciando conscientemente e inconscientemente a maneira de sentir e pensar, logo, de racionalizar sobre caminhos na própria vida. Tal processo é uma das etapas importantes para a autonomia imprescindível na formação de um ser humano inserido enquanto parte de uma sociedade, enquanto parte de âmbitos coletivos e sociais que se relacionam a todo tempo com a sua individualidade.

O cérebro humano interage, em sua complexidade, com funções que envolvem todo o corpo. Evidenciam-se as funções na área das redes neuronais e suas ativações que resultam, por exemplo, no desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo. Entende-se que essas informações são relevantes, pelo fato de que a aprendizagem gradativa e o ensino de conteúdos devem ter coerência com todo o processo de desenvolvimento dos estudantes.

Tais processos estão intrinsecamente ligados ao aprendizado sobre arte e à construção do conhecimento, também por se relacionar às práticas de interpretação, representação, memória, dentre outros, além de trazer consigo, em sua essência, a própria vivência cultural das civilizações humanas. Barbosa (2006), afirma que:

Na construção da Arte utilizamos todos os processos mentais envolvidos na cognição. Existem pesquisas que apontam que a Arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas. (BARBOSA, 2006).

Sabe-se que as redes neuronais são também responsáveis pela área das representações e interpretações de informação. Gazzaniga e Heatherton (2005) explicam que as representações mentais são manifestas nessas redes de neurônios. Elas caracterizam-se como padrões relativos de ativação dessas redes e através disso pode-se entender o chamado, desenvolvimento cognitivo.

É importante que o educador reconheça as diversas etapas de desenvolvimento que podem surgir durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante. Para que o educador reconheça estas etapas, faz-se necessário a aplicação de avaliações diagnósticas, para que ele possa identificar a evolução cognitiva de seus estudantes. Deste modo, o educador detém recursos que facilitam a mediação do processo.

1.1 Conceito e função da arte.

O ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa. Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual a outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente. Como

processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa.

A sociedade atual se revela cada vez mais racional, o que rebaixa o desenvolvimento da imaginação, pois o sentimento, a intuição e a sensibilidade são consideradas como empecilhos para a aprendizagem do que realmente interessa no contexto da contemporaneidade. Porém, usando a imaginação, o homem constrói sonhos e trabalha em favor de mudanças na sua realidade. Para Duarte (1985):

A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava. (DUARTE, 1985, p.67)

A arte concebida como ideia de colocar o homem em equilíbrio com seu meio, se caracteriza como um reconhecimento parcial da sua natureza e da sua necessidade, tendo em vista que não é possível um permanente equilíbrio entre o homem e o mundo que o circunda, sugerindo que a arte é e sempre será necessária (FISCHER, 1983).

Há vários conceitos que definem a arte, de modo mais sintético, pode-se dizer que a arte é a transmissão de ideias, pensamentos e emoções, através de um objeto artístico, adquirida da experiência humana e que possui seu valor. Cada sociedade apresenta um estilo diferente de fazer arte, pois possuem seus próprios valores morais, religiosos, artísticos entre outros. Baseado nisso, cada região tem sua cultura, no entanto, a arte se manifesta de acordo com elas.

O conceito de arte é extremamente subjetivo, em cada sociedade existe um modo de se ver a arte, como por exemplo, em sociedades indígenas podemos notála através de suas vestimentas, pinturas, artefatos etc. A arte só foi reconhecida no séc. XX como um objeto que proporciona experiência de conhecimento (AZEVEDO, 2007).

Segundo Fischer (1983), o homem só se tornou homem através do conhecimento que a arte proporciona, pois é da utilização deste conhecimento que ele faz suas ferramentas para poder atender suas necessidades, como por exemplo, o homem primitivo viu a utilidade de se proteger contra os inimigos e também caçar, no entanto criou uma ferramenta como uma vara juntamente com uma pedra para atingir animais, ou outros seres que viessem o atacar. Para Azevedo (2007) arte, de uma forma mais artística, apresenta três funções principais: a pragmática ou utilitária, a naturalista e formalista.

A arte como função pragmática serve como uma alternativa para alcançar um fim não artístico e sim uma finalidade, baseado nesta ideia, a arte pode estar a serviço para finalidades religiosas políticas ou sociais, neste caso não é interessante sua qualidade estética, mas a finalidade que se prestou alcançar.

A arte como função naturalista tem como objetivo representar algo ao observador de forma mais natural possível, o que interessa aqui é a representação da realidade e da imaginação do conteúdo de tal arte para o observador, de uma maneira que este possa compreender. A arte como função formalista preocupa-se com significados e motivos estéticos, se preocupa em transmitir e expressar ideias e emoções através de objetos artísticos (AZEVEDO, 2007).

Segundo Fischer (1983) cabe à arte:

Papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opaco, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social. Uma sociedade altamente complexificada, com suas relações e contradições sociais multiplicadas, já não pode ser representada à maneira dos mitos. (FISCHER, 1983, p. 01)

A arte é um meio pelo qual o homem transforma o mundo através do conhecimento, pois quando algum artista pratica a arte ele pretende passar algo novo, suas ideias e pensamentos. No entanto, isto pode ser observado nos primórdios com as pinturas, que deixavam para as outras pessoas, conhecimentos anteriores a eles que depois foram se desenvolvendo e se aprimorando com o decorrer do tempo. Na verdade, a função essencial é a de fazer esclarecer e incitar à ação; sendo necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e transformar o mundo em que vive (FISCHER, 1983).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos proporcionou a oportunidade de pensar o ensino de arte e pensar o seu processo, mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, o professor deve construir uma atitude pedagógica apoiada em fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte. Meios que possibilitem pensar o aluno e o processo de ensino-aprendizagem de formas diversas.

Traçar algumas diretrizes como fios condutores para o desenvolvimento dentro da especificidade do aprendizado em arte, ter uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada situação, são ações metodológicas, atitudes pedagógicas, que envolvem a investigação do professor que é comprometido com seu grupo e ao que se propõem ensinar

As diversas experiências publicadas por pesquisadores têm demonstrado a necessidade do aperfeiçoamento de um perfil docente pautado em competências profissionais possíveis de atender os processos de ensino-aprendizagem artístico e do fortalecimento de quadros curriculares compatíveis com as propostas e metas elaboradas para a região.

Para que esses saberes façam parte de reais situações de ensino aprendizagem, antes de qualquer coisa precisamos pensar um ensino de arte que ofereça espaço para discussão das histórias dos seus atores e autores, situando-os como sujeito escolar para a construção do conhecimento e sentido da própria escolaridade na atual sociedade.

Acreditamos que este é um assunto muito importante a ser tratado e esperamos que nosso trabalho seja de fácil compreensão e que possa ser utilizado, como base de futuras pesquisas sobre o ensino da arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUSUBEL, David. P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma

Perspectiva Cognitiva.Campinas: Plátano, 2003.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BUORO, Anamélia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: EDUC, 2002.

CANARIO, Rui. A escola tem Futuro? [Recurso eletrônico] das promessas às incertezas. Dados Eletrônicos, Porto Alegre: Artmed, 2007. Editado também como livro impresso em 2006.

COLI, Jorge. O que é Arte. 7.ed.São Paulo: Brasiliense, 1990.

COLL, César [et al.] Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Porque Arte-Educação? 6. ed. – Campinas, SP: Papirus,2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org) Avaliação uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1983.

FONSECA, Thais N. de L. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana M. de C.; FONSECA, Thais N. de L. etc. Inaugurando a

História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

GAUTHIER, Paulo. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GAZZANIGA, M. S., & HEATHERTON, T. F. Ciências Psicológicas: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HADJI, Charles. Avaliação Desmistificada/Charles Hadji. Tradução de: Patrícia C.

Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução de: Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ISAIA, S. O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M (Org). Professor do ensino superior.

Identidade, docência e formação. Brasília, 2001.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL), 2006.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles. Didática do Ensino de arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

NÓVOA, A (Org). Os professores e a profissão. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1990.

PEREIRA, Katia Helena. Como usar ar-

tes visuais na sala de aula. São Paulo:

Contexto, 2008.

PERRENOUD, Philippe. A Pedagogia na escola das diferenças. São Paulo: Artmed, 2003. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 199

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DO BRINCAR

HELOISA EDMILLA NOGUEIRA DA SILVA

RESUMO

Esta Pesquisa traz como tema as contribuições da ludicidade para a Educação Infantil. O ato de brincar é inerente à infância, é através da brincadeira, dos jogos e do faz de conta que a criança se desenvolve e experimenta novas descobertas. A ludicidade traz esta contribuição para a Educação Infantil, a legislação educacional vigente prevê que, na educação infantil a criança deve aprender de forma lúdica, através de atividades elaboradas com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno da criança.

Palavras-chave: Ludicidade; Infância; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil corresponde a uma importante fase do desenvolvimento da criança, é nesta fase que a criança passa a desenvolver importantes conceitos sobre a vida em sociedade e sobre sua própria identidade, durante este período, do nascimento aos seis anos de idade a criança passa a vivenciar as fases do desenvolvimento descritas por Vygotsky.

O objetivo deste trabalho é entender como a ludicidade atua no desenvolvimento infantil, como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança na faixa etária correspondente a educação infantil através da ludicidade.

Para atingir este objetivo, a metodologia escolhida foi a Pesquisa Bibliográfica, em que constam importantes autores como Queiroz (2006) ; Maciel; Branco (2006), que tratam sobre brincadeiras e o desenvolvimento infantil. J. A. Barrela (1999), que traz informações acerca do desenvolvimento motor da criança através de atividades lúdicas e Vygotsky (1991) que trata diretamente sobre o desenvolvimento infantil e suas particularidades.

O trabalho está estruturado em três capítulos em que abordaremos o tema especificando as referências bibliográficas citadas, discutindo a temática segundo as contribuições dos autores.

No capítulo um, verifica-se a influência da ludicidade no desenvolvimento infantil, no segundo busca-se verificar o jogo enquanto promotor do desenvolvimento infantil e por fim no terceiro capítulo nota-se a investigação sobre o papel do professor enquanto mediador dos processos que envolvem a ludicidade no ambiente escolar.

A criança tem naturalmente a capacidade de aprender brincando. Através das diversas brincadeiras e brinquedos, a criança extrai para si as vertentes do aprendizado, daí a importância da Ludicidade na Educação Infantil.

Na perspectiva sócio interacionista de Vygotsky (1996), o fato de a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está diretamente ligada ao aspecto da convivência com o outro, mostra que o meio social, é o ponto de partida para o sucesso do processo educacional. Assim as atividades propostas pelo currículo da Educação Infantil devem contemplar a ludicidade como uma forma importante da apropriação do conhecimento na vida da criança.

A educação infantil é permeada pela ludicidade. Mas para que as atividades lúdicas possam cumprir seu papel é necessário que o professor esteja preparado para aplicá-las de modo que sejam significativas para o desenvolvimento infantil, alcançando assim seu objetivo maior.

A ludicidade promove a interação entre o imaginário e o real, fazendo com que a criança a partir desse ponto construa o conhecimento significativo, uma vez que a ação de brincar é própria da infância.

Entender como se dá o processo de aquisição de conhecimento pelo educando da Educação Infantil através da ludicidade.

Este artigo tem como objetivo principal, verificar e entender a importância da ludicidade na educação infantil, bem como a sua aplicação eficaz.

A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança é um ser humano em desenvolvimento, membro de uma sociedade permeada pela pluralidade cultural, composta pelos setores sociais, históricos, econômicos, políticos e religiosos, é neste contexto cultural que vive a criança que frequenta a educação infantil.

Rodeada pelos mais variados tipos de informações. Atualmente a criança inicia a frequência na escola já com conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, tendo em vista que o advento da internet traz a informação com uma velocidade imensamente maior que no passado.

O termo Ludicidade pode ser definido como: Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, músicas e danças. O intuito é educar, ensinar, se divertir e interagir com os outros. O primeiro significado do jogo é o de ser lúdico ,pretende ensinar e aprender se divertindo.

Explorar o ambiente que a cerca atra-

vés das brincadeiras, dos jogos e do faz de conta, são ações próprias da natureza infantil, é sabido que a crjança aprende através das experimentações. É por meio das atividades lúdicas que a criança demonstra sentimentos expressa emoções e vivencia a descoberta das informações que a cerca.

Entendendo o brincar como atividade lúdica, em que se entra em uma situação imaginária, como atividade que possui regras e ao mesmo tempo é livre e social, em que a criança, através da sua emoção e imaginação se desenvolve e se apropria do mundo ao seu redor, percebemos a relevância da brincadeira para as crianças e, consequentemente, para as escolas de educação infantil. (NAVARRO, p.17).

Assim, a ludicidade é tida como umas das principais fontes de desenvolvimento e aquisição de conhecimento infantil, por este motivo o ato de brincar, de jogar, de experimentar manualmente diferentes materiais, cores e texturas é o caminho que leva ao desenvolvimento cognitivo.

Para Barrela, a ludicidade é uma maneira eficiente de envolver o aluno nas atividades escolares, para o autor:

A Ludicidade como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades da Educação Infantil, pois o brincar está intimamente ligado à criança e seu desenvolvimento motor. O lúdico tem sua origem na palavra "ludus" que quer dizer “jogo”. Se achasse confinado em sua origem, o termo lúdico estaria se referindo ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo. Os jogos e brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (BARELA, 1999, pg.53).

Quando a criança é adequadamente estimulada na educação infantil, através de atividades lúdicas, levada a explorar o meio e interagir de forma significativa, tende a desenvolver as habilidades motoras e consequentemente assimilar com facilidade a proposta inicial da atividade.

O ambiente destinado a Educação Infantil deve ser acolhedor, tranquilo e estimulador, promovendo a qualidade da aprendizagem lúdica, favorecendo a interação, o contato visual, estimulando a curiosidade da criança e promovendo descobertas.

O repertório motor do ser humano passa por transformações ao longo de seu desenvolvimento na vida. Tradicionalmente, este processo de transformação tem se dividido em estágios, por exemplo, de aquisição e de refinamento das habilidades motoras, e as alterações cognitivas envolvidas neste fenômeno.

O elemento principal da aprendizagem é a transmissão de informação do conteúdo a ser ensinado. A aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral, e de padrões de comportamentos determinados culturalmente ocorre muitas vezes a partir de processos de modelagem e imitação (MIRANDA, 2009, p.31)

A dimensão procedimental é referente ao saber fazer, trata-se de dominar uma variedade de atividades motoras ascendentes e complexas, essas atividades podem ser alcançadas por diferentes meios lúdicos, cabe ao educador selecionar e direcionar as atividades para que sejam cumpridos todos os procedimentos necessários à execução eficaz da atividade, só assim a criança poderá se apoderar cognitivamente dos benefícios promovidos pela ludicidade.

Habilidades motoras passam pelo longo caminho do “inexperiente ao habilidoso”. Raramente pensa-se na movimentação cotidiana executada por pessoas comuns como andar, correr, pular, tocar piano etc. Então, performances habilidosas não são restritas a apenas algumas pessoas “superdotadas”, mas estão presentes nas ações dos seres humanos nas mais variadas manifestações motoras

(BARELA, 1999, pg.57)

A criança tende a aprende pela convivência com o outro, observando as habilidades já adquiridas pela criança com quem convive até que tais habilidades passem de parciais a totais e comuns a ambos, cabe ao educador então trabalhar e estimular as potencialidades da criança, estimulando-as em contato com a ludicidade, fazendo com que a criança se desenvolva em toda sua potencialidade.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (Vygotsky, 1994, p. 101).

Dessa forma o desenvolvimento Infantil está indissociavelmente ligada às relações internas que a criança adquire na relação com o outro e com o meio social do qual faz parte. Conclui-se que, portanto, que há uma relação entre e o tipo de situações de aprendizagem escolhido e as habilidades que se espera que a criança desenvolva.

JOGO COMO PROMOTOR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Na visão histórico-cultural do desenvolvimento infantil, está explicitamente cla-

ro que há uma relação entre a educação e o comportamento próprio da infância que é o jogar o brincar, a ludicidade em si, dessa forma através do jogo a criança é motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros se não o próprio ato, a brincadeira em si.

Jogando, a criança explicita seus sentimentos, demonstra o que está internalizada em si, além de aprender de maneira prática a entender as regras, Vygotsky afirma que, O jogo favorece a criação de ZDP porque, nele, "a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse maior do que é na realidade" (Vygotsky, 1994, p117).

Desse modo, como ocorre nas atividades de aprendizagem, o jogo cria situações de aprendizagem, pois faz com que a criança se sinta estimulada a participar de forma ativa da atividade do que lhe é proposto, desenvolvendo habilidades ainda não estabelecidas em seu repertório de aprendizagem, trabalhando mentalmente, descobrindo formas de agir frente à situação proposta.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO 2003, p. 13).

O educador tem papel fundamental na adaptação e apresentação das regras da organização dos espaços e dos materiais e dos objetivos que se pretende alcançar ao final do jogo, mediando à situação lúdica. No momento da realização da atividade, o educador poderá relembrar o cumprimento das regras combinadas. O jogo é de grande importância para o desenvolvimento infantil, a infância é uma fase em que a criança desenvolve aprendizagens que vão perdurar até a fase adulta. Vygotsky assegura que:

...ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (Vygotsky, 1991, p156).

A criança tende a imitar situações utilizando-se do fazer de conta, criando situações imaginárias, se comporta de forma semelhante ao adulto, simula o comportamento de pessoas que a cerca, substituindo a sua realidade por aquela que para ela ainda não é comum.

"Os jogos de construção ganham espaço na busca do conhecimento físico, porque desenvolvem as habilidades manuais, a criatividade, enriquecem a experiência sensorial, além de favorecer a autonomia e a sociabilidade. Assim, a criança terá elementos para estabelecer relações e desenvolver seu raciocínio lógico-matemático, o que é importante para o desenvolvimento da capacidade de calcular, de ler e de escrever. Sendo assim, o lúdico é um recurso do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças na aprendizagem a se tornarem sujeitos pensantes, participativos e felizes". (KISHIMOTO 1997, p. 104)

O jogo vai além do desenvolvimento real porque nele se estabelece um campo de aprendizagem relativo à formação de situações nas quais a criança se espelha para a criação de soluções e aperfeiçoamento dos processos de assimilação das informações adquiridas.

No jogo são utilizadas ações organizadas, direcionadas a um objetivo e por isso, devem ser antecipadas para a criança, propiciando um desenvolvimento intelectual significativo, levando a apropriação do pensamento subjetivo.

"Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetivos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo" KISHIMOTO (1997p. 90).

O jogo é a atividade principal da educação Infantil, assim, é um importante caminho para as transformações mais importantes de seu desenvolvimento. Estabelecer a educação infantil na prática da Ludicidade representa um saber muito mais significativo. O interesse pela brincadeira decorrente do jogo se mantém pelo ato de brincar, o que não representa a ausência de um objetivo definido.

O jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons. (1912, apud FRIEDMANN, 2006, p.36).

Assim é possível entender que jogo é importante na vida da criança, através das atividades envolvendo jogos é que a criança se expressa e se desenvolve de forma plena. Ao jogar a criança assimila informações atra-

vés da representação da realidade em que vive.

Segundo Moyles (2006), o brincar promove muitas possibilidades de aprendizagem, e através destas possibilidades a criança se sente feliz e satisfeita, o que torna a aprendizagem mais fácil e prazerosa para a criança, dessa forma o processo de desenvolvimento infantil tende a acontecer de forma eficiente, abrangendo o desenvolvimento físico, motor e psicológico da criança.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE.

O professor deve ser o mediador de atividades lúdicas na Educação Infantil, alguém que ajude as crianças a desfrutarem de um espaço no qual a criança desenvolva suas experiências lúdicas e tenha a oportunidade de desenvolvê-las plenamente. Para Almeida:

"Cabe ao professor conhecer o seu aluno, as dificuldades e fatores que o cercam, para poder dispensar sobre ele um olhar diferente, crítico e amigo, um olhar que enxergue as reais possibilidades de aprendizagem e possa adotar metodologias também diferenciadas de ensino, oportunizando a todos chegarem ao seu objetivo" (Almeida, 1998, p. 28).

O Jogo e a brincadeira são atividades pertencentes à realidade da criança, por isso deve estar presente na rotina escolar da Educação Infantil, é um importante instrumento utilizado para perguntar, explicar e representar.

Durante a brincadeira, a criança exerce sua liberdade física e mental, toma decisões, atua de maneira abrangente sobre assuntos significativos para ela, expõe suas fantasias, seus medos, encontrando-se no mundo e percebendo-se no ambiente em que vive.

O professor deve "[...] ser o mediador entre o aluno e o processo de conhecimento, atuando como orientador facilitador e aconselhador da aprendizagem, e deve integrar, no desenvolvimento de atividades, os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais"). Esse mediador não precisa ser o professor: pode ser alguém que possui conhecimento sobre determinado assunto ou situação e possa auxiliar a criança a vivenciá-la. (SOLER, 2003, p.40)

Ao professor cabe a ação de desenvolver possibilidades para que a criança desenvolva seu próprio conhecimento. Assim, ao propor um jogo, o professor deve estar seguro sobre o objetivo que pretende alcançar com a atividade proposta. Ao professor cabe também saber se é possível desenvolver determinada atividade conforme a faixa etária de seus alunos.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta nas Instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p. 27, v.1)

O professor deve orientar e estimular a atividade favorecendo a aprendizagem, proporcionando um ambiente estimulante e instigador durante a atividade. É importante também, passar de forma verbal conceitos importantes e estimulantes para a criança para que ela se sinta capaz de realizar a atividade com sucesso.

[...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais.

(KISHIMOTO 2003, p.13)

Ao professor compete incentivar a criança para que ela mesma compreenda as etapas que compõem o processo da brincadeira e atribui significados às suas descobertas. Então, o professor deve estimular entendimento das regras do jogo, fazendo com que a criança explore todos os aspectos da brincadeira, deixando para a criança a resolução final da atividade.

Nós agora sabemos que brincar - 'no sentido de fazer alguma coisa', quer seja com objetos materiais quer com outras crianças, e de criar fantasias - é vital para a aprendizagem das crianças e, portanto, vital na escola. Os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não sabem que brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. (MOYLES, 2006, p.29).

Como defende a autora, o brincar é o caminho para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, e especialmente nas instituições de educação infantil esta prática deve ser valorizada e estimulada pelo professor, que deve elaborar atividades lúdicas e ser o mediador desta atividade a fim de organizar a metodologia, para que a atividade não seja vazia e sem sentido para a criança, o planejamento do professor é indispensável.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do brincar só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão. A tarefa de criar essas condições, no entanto, é de professor. (FRIEDMANN 2006, p.68)

Um ambiente que promova a sensação de conforto, e deixe a criança à vontade para brincar é o passo inicial para que a criança se sinta à vontade para demonstrar seus senti-

mentos por meio do brincar e assim ocorra seu desenvolvimento e esta é uma atividade inerente ao professor.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular. Sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.28, v.1)

O professor pode permitir que durante as atividades a criança escolha seu par por afinidade no momento de brincar, essa autonomia confere à criança a internalização do sentimento de liberdade, tornando o momento do brincar muito mais prazeroso e criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível constatar a importância da ludicidade para a Educação Infantil, e observou-se que o brincar é intrínseco ao desenvolvimento infantil. As atividades envolvendo o lúdico tornam o processo de aprendizagem simples e significativo para a criança e através destas atividades a criança se desenvolve, ou seja, a criança aprende brincando.

Por meio do brincar, a criança vivencia as regras, desenvolve conceitos e experimenta vivências próprias da situação, como conviver com o outro, lidar com frustrações e felicidades proporcionadas pelo fato de ganhar ou perder na brincadeira.

Notou-se também que, o brinquedo sozinho é apenas um brinquedo, porém no contexto de uma atividade direcionada ou livre, porém mediada pelo educador torna-se um instrumento de aprendizagem e promotor da aprendizagem e desenvolvimento infantil, assim é importante que a criança disponha de ambientes voltados para a brincadeira.

Este ambiente deve ser acolhedor e estimular a vontade de brincar, deve dispor de materiais, jogos, brinquedos e adaptação para a faixa etária da criança atendida.

Ao educador cabe o planejamento das atividades, onde deve estar claro e definido a que se destina, ou o que se pretende alcançar através de determinada atividade.

O momento destinado à brincadeira não deve ser encarado como um tempo para o descanso para o professor, onde a criança brinca por brincar, essa visão torna o momento vazio sem sentido ou embasamento, abrindo espaço para a desorganização do trabalho em sala de aula.

Notou-se que, os jogos e as brincadeiras contribuem ativamente para o desenvolvimento, apropriação e posterior acomodação de conhecimento da criança, e devem ser explorados de maneira organizada e prazerosa.

O jogo desempenha papel especial no contexto lúdico, pois através das regras próprias da atividade, a criança vivencia regras, e aprende noções de cidadania e respeito ao outro, além de ser uma excelente ferramenta na aprendizagem matemática e no processo de alfabetização.

Assim conclui-se que a ludicidade é à base da Educação Infantil, através dos jogos da brincadeira e do brinquedo a criança aprende e desenvolve conceitos preparatórios para sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo:

Loyola, 1998. p.28.

BARELA, J. A. Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. Motriz (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5 , n. 1, p. 53-57, 1999.

BARELA, J. A. Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. Motriz (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5 , n. 1, p. 53-57, 1999.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998, V.I.

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.

KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1997. p104 e 90. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e brincadeira. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIROZ, Norma Lucia Neri de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO,

Ângela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, agosto. 2006.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. Reflexões Acerca do Brincar na Educação

Infantil. 2009. 147f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,

2009.p.39.

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOLER, Reinaldo. Educação Física escolar. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

Vygotsky, L. S; Luria, A. R. (1996). “A criança e seu comportamento”. In: todos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238.

Vygotsky, L. S. (2001). Psicologia Pedagógica. São Paulo, Martins Fontes. Artes Médicas, 1994. p.101.

Vygotsky, L. S. (1991). Obras Escogidas. Madrid: Visor. Tomo II [Conferências sobre psicologia].

CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A INCIDÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS INFANTIS

IZAURA FONSECA DIAS SILVA

RESUMO

Este artigo objetiva compreender a importância da organização do espaço no cotidiano educacional infantil. Este presente estudo demandou pesquisar em qual período a delimitação dos espaços ganhou importância específica para crianças pequenas. Procuramos apreender reflexões de importantes autores que discutem uma pedagogia da infância, articuladas a relevância da constituição do espaço no desenvolvimento infantil a fim de compreender suas concepções acerca das especificidades da organização dos tempos e espaços, o ambiente enquanto educador e formador de crianças de 0 a 5 anos de idade. Esta pesquisa ressaltou que o espaço infantil distanciou-se de um atendimento caritativo caminhando à dimensão educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Pedagogia da Infância, Tempos e Espaços, Interação e Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article study aims to understand the importance of space organization in children's educational quotidian. This study demanded research in which period the delimitation of the spaces gained particular importance for small children. We attempt to analyze important authors reflections who discuss a childhood pedagogy articulated with the relevance of the space constitution in child development, and to understand their conceptions about the particularities of time and space organization, the environment as an educator and trainer of 0-5 year-old children. This research pointed out that children's space distanced itself from a charitable care to an educational dimension.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Childhood Pedagogy; Time and Space; Interaction and Development.

Introdução

Este trabalho, desenvolvido na modalidade da Educação Infantil , aborda algumas especificidades dos espaços organizados para as crianças de 0 a 5 anos de idade, sob o pressuposto de que os elementos formadores do espaço e o modo como são constituídos e dispostos influenciam o desenvolvimento infantil.

Este estudo visa compreender a importância da organização do espaço na Educação Infantil. Para compreender a pedagogia do espaço na Educação Infantil, abordamos concepções de autores especialistas em estudos que apontam o poder transformador do desenvolvimento da criança a partir do espaço que está inserida.

O objetivo geral deste trabalho consiste em caracterizar e compreender a organização do espaço da criança no cotidiano educacional da escola da infância.

Neste propósito, buscamos compreender as relações entre a criança e o espaço.

Breve histórico da existência de espaços específicos para crianças pequenas

Uma abordagem sobre os primeiros espaços criados para crianças pequenas nos leva a refletir sobre os estudos sociológicos históricos da infância no Brasil. E para embasar essas reflexões Freitas (2011) compilou em "A História Social da Infância no Brasil" contribuições de diversos autores que tratam da história da infância.

Segundo Kuhlmann (1998), até os sete anos de idade a criança ficava sob os cuidados do adulto, pois a partir dessa idade a criança passava para a idade da razão. A educação da criança ocorria em um cenário doméstico, no qual interagia apenas com pessoas de seu convívio.

A partir do século XVIII no Brasil, foram criadas entidades religiosas denominadas Roda dos expostos, originadas na Europa medieval, essas entidades cuidavam de crianças que ali eram abandonadas. Marcilio (2011) relata em seus estudos acerca da roda dos expostos, como uma das instituições brasileiras que mais perdurou, durando desde o período da Colônia até a República, extinguindo-se apenas na década de 50.

A autora relata que, no início do século XX, muitas rodas dos expostos haviam fechado, subsistindo apenas as maiores, localizadas em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Porto Alegre (MARCILIO, 2011). A partir de 1930, surgiram modelos filantrópicos de assistência às crianças desemparadas.

A existência de instituições infantis assistencialistas no Brasil é abordada por Kuhlmann (1998), proveniente de articulações de "interesses jurídicos, empresariais, políticos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídicopolicial, a médico-higienista e a religiosa" (KUHLMANN, 1998, p. 81).

Essas influências objetivavam combater a mortalidade infantil prevenindo as doenças com orientações acerca de cuidados, como: nutrição, amamentação, pasteurização do leite de vaca etc. Criar espaços para os menores pobres a fim de afastá-los da criminalidade e controlar as classes trabalhadoras

por meio de ensinamentos religiosos para a manutenção da ordem (KUHLMANN, 1998).

Segundo Kuhlmann (1998), as articulações dessas influências obtinham a capacidade de "produzir campos de composição comum, em nome da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes" (p. 101).

Acerca dos fatores presentes na história da escola da infância, o autor esclarece que a maternidade e o trabalho feminino compõem essas articulações propulsionando a constituição de instituições pré-escolares , nas quais "foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX" (KUHLMANN, 1998, p. 81).

Essas instituições foram criadas com o intuito de substituir a roda dos expostos e evitar que as crianças fossem abandonadas. Funcionavam como unidades de assistência às mães trabalhadoras e solteiras, desempenhando um papel político, técnico e científico, a fim de disciplinar as camadas populares. Entretanto, Barbosa (2006) salienta que apesar de as creches serem de caráter assistencialista, carregavam consigo objetivos educacionais.

Abordar a origem dos primeiros espaços destinados a crianças pequenas no Brasil nos suscita lembrar o surgimento das primeiras creches na Europa, no século XVIII, e na América do Norte, no século XIX. Segundo Freitas e Biccas (2009), a criação desses espaços decorreu da urbanização e da industrialização. De acordo com os autores, esses espaços acolhiam as crianças, filhas de trabalhadores, além daquelas abandonadas por seus pais.

Barbosa (2006) destaca que alguns países da Europa recolhiam crianças em diferentes espaços, como "hospitais, hospícios, santas casas, asilos de mendicidade, prisões ou rodas, juntamente com todos que eram vistos como populações desviantes". (2006, p. 90). Oliveira (2005) apresenta em seus estudos, acerca dos primeiros passos na construção de ideias e práticas de educação infantil, que durante a expansão comercial na Europa Ocidental, nos séculos XVIII e XIX, as discussões acerca da obrigatoriedade em frequentar a escola e de uma educação voltada ao desenvolvimento social começaram a se fortalecer.

Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

E Barbosa acrescenta que no decorrer do século XIX:

As instituições diferenciaram-se, criando especificidades e atendendo apenas a um determinado público. Foram criados os berçários, as casas-asilo, os lactários, os consultórios de puericultura e as salas de custódia, entre outros, para atender as crianças pequenas (BARBOSA, 2006, p. 78).

Vale ressaltar que a preocupação com uma educação para o desenvolvimento social não estava voltada às crianças pobres, cabendo-lhes apenas aprender uma ocupação, porém, Oliveira (2005) explica que alguns reformadores protestantes

"defendiam a educação como um direito universal" (p. 62).

Barbosa (2006) observa que o atendimento de crianças pequenas em instituições específicas originou-se a partir do reconhecimento das características e necessidades dessa faixa etária. A autora se apoia em Ariès e enfatiza que desde que olhamos a criança como um ser específico "se lhe atribuem qualidades diferentes das dos adultos, surgem os colégios, instituições destinadas a sua educação e recolhimento." (1986, p.157 apud BARBOSA, 2006, p. 78).

É importante ressaltar que esses lugares de guarda e cuidado que procuramos situar o período em que surgiram, não o faremos datando o conceito de infância, pois Barbosa (2006) traz em seus estudos as contribuições de Sarmento e Pinto, pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho em Portugal, nas quais concebem que:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social - a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria - existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 13 apud BARBOSA, 2006, p. 73).

Nessa perspectiva, a infância não se caracteriza em um tempo de duração, determinando um começo e/ou fim, e, sim, compreendida como uma construção social. De Mause, citado por Barbosa (2006), concebe infância diferentemente dos estudos de Ariès, quando diz que "o sentimento de infância sempre existiu, podendo ser comprovado a partir da história e de referências da antiguidade" (p. 74; 75).

Ao abordar a existência da história da infância, Barbosa apoia-se em vários estudiosos que discutem a sua construção. A autora evidencia que Ariès "vincula a construção da infância ao contexto social, cultural, histórico e econômico" (BARBOSA,

2006, p. 74). Darnton, citado por Bar-

bosa, esclarece que:

As crianças trabalhavam junto com seus pais, quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência. (DARNTON,1986, p.47 apud BARBOSA, 2006, p. 74).

Acerca do surgimento da infância, Kramer (2003) afirma que são vários os estudos históricos a fim de identificar o momento do seu aparecimento no Brasil colonial. A autora nos apresenta a ideia de que nem sempre a infância existiu da mesma maneira:

aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2003, p. 19).

As novas perspectivas para a educação de crianças pequenas originaram-se de propostas elaboradas por autores, tais como: Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori e outros precursores que acompanharam diversas situações de punição, pobreza, orfandade causada pela guerra e outras situações críticas (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Oliveira (2005), a construção de espaços, defendidas por esses autores não distinguiam as crianças de classes sociais menos desfavorecidas das mais abastadas. Eles eram contrários a práticas autoritárias, preconceituosas e a tratamentos severos, mas a favor da aprendizagem através de atividades práticas, experiências diversas, educação voltada para o desenvolvimento social e afetivo, integração entre cuidado e educação.

Os jardins-de infância criados por Froebel se diferenciavam dos espaços assistenciais pela dimensão pedagógica e por considerar a espontaneidade infantil (OLIVEIRA, 2005). Essas inovações atemorizaram o poder político alemão, que então decidiu fechar esses espaços de renovação. Entretanto, esses modelos de educação foram criados por imigrantes alemães refugiados em outros países, começando na

Inglaterra, e sucessivamente nos Estados Unidos, Itália e alguns países da América Latina (OLIVEIRA, 2005).

A apropriação das teorias desses autores pelas instituições de educação infantil envolveu um longo processo. Seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para atender populações socialmente desfavorecidas, gradativamente foram sendo utilizados para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns segmentos da classe média e alta de vários países (OLIVEIRA, 2005, p. 69).

Em seu livro "Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica", Kuhlmann (1998) analisa as influências históricas na constituição de instituições de atendimento a crianças pequenas e discute acerca das primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil. Foram criadas instituições de iniciativa privada voltadas às crianças da elite, em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, no Estado de São Paulo. E no setor público, em 1896, o jardim-de infância da escola normal Caetano de Campos.

Em 1899, foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que segundo Kramer (2003, p. 52) objetivava:

Atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Kramer (2003) esclarece que a partir desse período foram criadas instituições designadas para cuidar das crianças pequenas, devido ao crescente processo de urbanização e industrialização no início do século XX. Nesse sentido, os pais trabalhadores iniciaram manifestações reivindicando espaços de cuidados para suas crianças, e muitos empresários ficaram receosos com o enfraquecimento do trabalho dentro das fábricas. Assim, passaram a oferecer benefícios voltados para o atendimento em creches em cidades como "Rio de Janeiro, São Paulo e várias outras no interior de Minas Gerais e no norte do país, iniciativas que foram sendo timidamente seguidas por outros empresários" (OLIVEIRA, 2005, p. 96).

Segundo Barbosa (2006), o surgimento desses espaços específicos para crianças pequenas atendia a uma demanda social baseado em "princípios religiosos, piedosos e caritativos aos quais vão sendo agregados os conhecimentos técnicos e científicos apresentados pelo desenvolvimento da ciência" (p. 84). Esses atendimentos caracterizavam um direito das mães trabalhadoras, e não eram vistos como um direito da criança a frequentar um espaço que favorecesse seu desenvolvimento social e intelectual.

Em seus estudos a história da educação infantil no Brasil, Oliveira (2005) recorda algumas conquistas das mães trabalhadoras que reivindicavam locais de guarda para seus filhos, esclarecendo que:

As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2005, p. 97).

Em 1922 ocorreu, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), no qual temas como educação moral e higiênica, e regulamentações de atendimento em escolas maternais e jardins-de-infância foram discutidos. Em 1923 foi fundada a Inspetoria de Higiene Infantil, sendo substituída em

1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (DPMI) (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Freitas e Biccas (2009), várias creches foram criadas no período da

República, as quais eram atendidas, predominantemente, crianças de 4 a 6 anos. Em 1924, diversas capitais brasileiras já contavam com 47 creches. Os autores também afirmam que durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a legislação trabalhista determinava a criação de creches em estabelecimentos que empregavam acima de 30 mulheres. Os autores postulam a criação do Departamento Nacional da Criança, a fim de estabelecer normas para o funcionamento das creches.

De acordo com Faria (1999), na década de 1930 foram criados, por Mário de Andrade, os parques infantis, os quais poderiam ser desfrutados pelas crianças filhas de famílias operárias, embora não fossem caracterizados como espaços escolares propiciavam o contato com a natureza, com a diversidade da cultura nacional, pois lá as crianças encontravam diversas pessoas de diferentes etnias e culturas, com acesso a um lugar para brincarem e movimentarem-se em espaço aberto. Faria (1999), assinala que o espaço coletivo é um direito da criança:

[...] o direito a brincar, a não trabalhar, e expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas. (FARIA, 1999, p. 61).

A luta por instituições para crianças pequenas foi, historicamente, marcada por movimentos sociais. Oliveira (1992) assinala que muitos projetos foram desenvolvidos para atender à educação de crianças pequenas, a exemplo da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), instituições caracteristicamente como espaços assistenciais e compensatórios às crianças de classes sociais menos favorecidas.

Acerca da criação de jardins-de-infância disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61), Freitas e Biccas (2009) analisam que não houve modificações significativas para o atendimento de crianças pequenas. Assim dispunha a lei para a educação de menores de sete anos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

As condições que possibilitaram os surgimentos das creches e pré-escolas são explicitadas por Bujes (2001) como consequências de mudanças sociais, políticas e econômicas abrangendo a:

incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos [...] conjunto de ideias novas sobre infância, sobre o papel da criança na sociedade e como torna-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2001, p.15).

Kramer (2006) relata em seus estudos acerca das políticas educacionais no Brasil que, anteriormente à Constituição de 1988, os espaços específicos para as crianças pequenas eram considerados como uma prestação de favores e não como um direito da criança. Porém, as lutas engendradas pelos movimentos sociais a fim de mudar a educação para as crianças de 0 a 6 anos foram reconhecidas através da Constituição de 1988, no Artigo 208 inciso IV, o qual garante como dever do Estado, educação em creche e pré-escola. Craidy (2000) postula o direito e o reconhecimento da CF de 88, a criança como um cidadão em desenvolvimento:

A Constituição de 1988 marca o surgimento, na legislação brasileira, de um novo paradigma sobre a infância em que a criança passa a ser sujeito de direito e não apenas objeto de tutela como até então. É a afirmação da cidadania da criança. Esta passa a ser definida como cidadão em desenvolvimento. Entre os direitos da criança está o de receber atendimento em creches e pré-escolas, caracterizadas na carta constitucional como instituições educacionais e parte do dever do Estado para com a educação

(CRAIDY, 2000, p.65).

A educação como um direito da criança foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Àdolescente (ECA) (Lei Federal nº 8.069/90) e na LDB (Lei nº 9394/96), a qual a reconhece como um sujeito social e de direitos, dissociada da ideia de uma educação compensatória para crianças carentes.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, art. 29).

Em 1995 foi criada a primeira versão do documento "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" o qual enfatizou os direitos da criança. A saber:

Nossas crianças têm direito à brincadeiras;

Nossas crianças têm direito a atenção individual;

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e

estimulante;

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;

Nossas crianças têm direito a proteção, ao afeto e a amizade;

Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, étnica e religiosa (BRASIL, 1997, p.11).

O documento propõe que os ambientes utilizados pelas crianças devem ser aconchegantes, seguros e estimulantes. Todos os itens da formação do espaço devem ser pensados de forma que proporcionem calma, tranquilidade para o desenvolvimento das atividades, assim como também segurança.

No intuito de subsidiar a atuação profissional de professores de creches e préescolas, em 1998 o Ministério da Educação elaborou um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em três volumes, com conceitos relacionados ao cuidar, educar, brincar, à construção da autonomia e identidade, e a conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil, concebido com o objetivo de orientar ações pelo incremento da qualidade da Educação Infantil no Brasil.

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento (BRASIL, 1998, p.14).

A fim de orientar as Instituições de Educação Infantil quanto à organização e ao desenvolvimento das propostas pedagógicas foram aprovadas, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento reconhece a criança como sujeito histórico e produtor de cultura.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Foi elaborado e organizado pelo Ministério da Educação, em 2006, um importante documento a respeito das instâncias de Educação Infantil chamado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1 e 2, que tem por objetivo referenciar essas instâncias em sua organização e funcionamento com parâmetros de qualidade para garantir os direitos da criança. Acerca dos espaços e materiais, o documento diz que devem ser:

construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego [...] adéquam-se ao uso por crianças com necessidade especiais, conforme a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000) [...] instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2006, vol.2, p. 42).

Esse breve resgate da história social da educação infantil no Brasil revela um caminho de luta percorrido por avanços e retrocessos, um processo permeado por conquistas acompanhadas de embargos, no qual os direitos alcançados no papel não são contemplados integralmente na realidade das pessoas. Para Freitas e Biccas (2009):

Contar a história social da educação no Brasil é trazer à luz aspectos de um processo tomado por perdas e ganhos. Sempre foi possível avançar, mas nunca se avançou

sem ceder, pouco ou muito conforme a hora, às fontes de sustentação de nossas distâncias sociais.

Chegamos ao século XXI celebrando a universalização do acesso à educação básica, mas não nos iludimos com números. A maior parte das crianças e adolescentes do país se oferece muito menos do que o direito faculta a todas as pessoas (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 345).

Observamos, em detrimento das conquistas no campo da Educação para crianças pequenas, as quais passam a enxergá-las como sujeitos de direitos a um atendimento educativo, esvaziando a ideia de um espaço de guarda assistencial apenas para cuidar delas enquanto as mães trabalham, há ainda defasagens a serem superadas no atendimento à Educação Infantil.

A respeito dos desafios a serem alcançados para efetivar um atendimento de qualidade, citamos os descompassos acerca das políticas de formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham com crianças, pois é "um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais" (KRAMER, 2006, p.

804).

A seguir abordaremos as contribuições de vários autores da área da Educação discutindo as concepções de pedagogia da infância atreladas às práticas de organização do espaço no cotidiano educacional infantil.

Pedagogia da infância: discutindo a pedagogização do espaço infantil

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças. (GALLARDINI, 1996 apud FARIA, 2003, p.85).

Muitas são as discussões sobre a organização da escola da infância e a compreensão da importância da disposição e composição do espaço infantil. A proposta de uma escola que compreende a criança como construtora da sua aprendizagem, identidade e autonomia já era defendida por Freinet no início do século XX (ELIAS; SANCHES, 2007).

Voltada para a cooperação, a Pedagogia Freinetiana, argumentava em prol de uma educação que considerasse a criança como participante ativo no planejamento e desenvolvimento do trabalho escolar. Oliveira (2005) esclarece que apesar de Freinet não ter trabalhado diretamente com crianças da Educação Infantil, suas teorias impactaram nas práticas didáticas em creches e pré-escolas em diferentes países.

Oliveira (2005) relata que para Freinet, as experiências das crianças deveriam ultrapassar os limites da sala de aula. O educador propunha atividades cooperativas, tais como: aulas-passeio, desenho livre e diversas oficinas de trabalhos manuais e intelectuais. Essas atividades eram desenvolvidas com crianças de diferentes faixas etárias, a fim de propiciar a comunicação entre os pequenos compartilhando diferentes experiências.

Para Elias e Sanches (2007), Freinet compartilhava do pensamento de Dewey e Piaget, ao propor que o professor deve partir do repertório da criança, pautando-se em seu interesse, de modo a abordar conteúdos que lhes sejam mais significativos, ele propõe a:

organização da sala em cantos ou oficinas (oficinas de leitura, música, criação, expressão e comunicação gráfica e/ou artística, experimentação etc.), deixando o centro livre para a circulação das crianças e do professor. Nessa organização, levam-se em consideração os programas, os horários, os hábitos [...] (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 159).

Essas oficinas propostas por Freinet favoreceriam os momentos coletivos, em que as crianças poderiam se reunir e compartilhar suas produções, ideias, pensamentos, sentimentos e hipóteses. Esses momentos seriam divididos em:

- momento de planejamento – no qual se constrói, em conjunto, a proposta de atividade do dia;

- momento de conversa – no qual os sentimentos, os desejos, o mundo imaginário infantil é revelado, trazendo a vida da criança para ser partilhada com grupo-classe. A "pedagogia da escuta" é exercida pelo professor intencionalmente;

- momento de atividades coletivas diversas – no qual as crianças exploram diferentes formas de uso da comunicação e da expressão;

- momento da comunicação dos trabalhos realizados nas oficinas – no qual é realizada a socialização das produções vivenciadas nas oficinas para o

coletivo;

- momento da avaliação – no qual se faz uma reflexão conjunta dos momentos mais significativos do dia (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 159 e 160).

Com o propósito de compreender os momentos constituintes da organização pedagógica no cotidiano educacional infantil, os quais influenciam abundantemente no desenvolvimento social, cognitivo, cultural,

afetivo e motor da criança, abordaremos elementos fundamentais que caracterizam a organização do espaço à dimensão educativa.

A pedagogia da Educação Infantil está em face de constante construção. Caracterizada como uma produção sócio-histórica, muitas são as discussões de pensadores, filósofos, educadores e da sociedade em geral, que questionam modos de fazer pedagogia que impulsionam ideias e inovações para novas pedagogias da infância.

Trazemos a contribuição de Barbosa (2010), a fim de nos situar acerca da fortificação da Pedagogia da Infância engendrada pelas produções acadêmicas, as quais criticam a "reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos" (n.p.). Nesse sentido, segundo a autora, para a Pedagogia da Infância:

toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia (BRABOSA, 2010, n.p., grifo do autor).

Oliveira-Formosinho (2007) postula uma pedagogia da infância que reconstrói uma práxis de participação, explicitando a importância de uma pedagogia transformativa que "credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada" (p. 14).

Desconstruir o modo tradicional no fazer pedagógico educacional infantil significa buscar alternativas dentro do contexto educativo, que considerem a criança protagonista da construção da sua formação social e cultural, participante de seu desenvolvimento progressivo.

Falar da estrutura do espaço educativo da criança e os elementos que o constituem, como: arquitetura, arranjos espaciais, equipamentos, materiais etc., Oliveira-Formosinho resgata Paulo Freire, relatando que, quando o educador estava no cargo de secretário da Educação do Estado de São Paulo, ao visitar algumas escolas, deparou-se com o total descaso do poder público com a estrutura física daqueles espaços educacionais. A autora salienta que o educador reconhece a importância do contexto físico da escola no processo de ensino-aprendizagem, esclarecendo que "há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.22).

Entretanto, um espaço físico integralmente estruturado não se consolida como um lugar de formação e construção do conhecimento apenas por ser um edifício designado como espaço educacional. A pedagogia da infância associa o contexto físico ao social, pois há uma interação entre esses contextos em que são constituídos espaços de aprendizagem, relações, trocas, experiências etc.

"Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 23).

A consolidação de uma pedagogia da infância nas instituições de educação infantil pauta-se em propostas carregadas de intencionalidade educativa, as quais devem superar qualquer vestígio de escolarização precoce, assistencialismo, higienismo etc., ressaltando que os espaços escolares infantis são espaços do cuidar/educar e brincar (FARIA 2003).

Faria (2003) traz contribuições acerca do modo de organização da escola da infância, a fim de superar um modelo de escola tradicional, familiar ou hospitalar. Sendo assim, a autora afirma que a "pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia" (p.70).

A autora reforça que os espaços educacionais infantis devem proporcionar flexibilidade e versatilidade na sua organização estrutural, diferenciando-se dos ambientes da:

casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância. (FARIA, 2003, p. 79).

Faria (2003) nos assinala que o espaço da pedagogia infantil não está relacionado à sua dimensão, mas ao favorecimento das múltiplas linguagens infantis:

Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (FARIA, 2003, p. 70; 71).

A partir das contribuições dessa autora pensamos que a instituição deve respeitar e garantir à criança o direito a um ambiente que contemple suas necessidades, atendendo às especificidades de meninas e meninos de diversas culturas, contemplando seus interesses e necessidades. A organização espacial de um modelo inovador está ligada a criação de políticas plurais, as quais devem ser concebidas para o atendimento das particularidades dos envolvidos nesse processo educativo. Acerca do espaço qualificado na condição de ambiente, Faria (2003) cita

Lima (1989) ao abordar que:

o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaçoalegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaçodescoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão (LIMA, 1989, p. 30 apud FARIA, 2003, p. 70).

Nessa perspectiva, as crianças têm o direito a um espaço que oferte melhores condições de vida. Um espaço que não dissocie o cuidar do educar, e permita à criança se expressar livremente, falar dos seus anseios, expor suas ideias, manifestar suas múltiplas linguagens etc. Um espaço que trabalhe a cooperação, valores e atitudes. Um espaço de convivência que abarque as diferenças culturais, étnicas, religiosas, classes, idade, gênero etc.

o tempo de brincar nos cantos, o tempo de comunicar-se com os outros na assembleia, o tempo de contar histórias, o tempo do lanche, o tempo do recreio, o tempo do trabalho individual ou em pequenos grupos etc. Ou, também o tempo da atividade planejada e/ou dirigida (FORNEIRO, 1998, p. 234).

A dimensão relacional refere-se às múltiplas relações estabelecidas entre os atores e o espaço. Está ligado a todos os movimentos exercidos no ambiente, pois este só passa existir devido à inter-relação dos pequenos com o meio. Forneiro (1998, p. 235) "expõe que não possui uma existência material, como o espaço físico. O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente".

Considerações finais

Este artigo objetivou compreender a organização do espaço no cotidiano educacional infantil baseada nas concepções dos autores que consideram importante um espaço que contemple as necessidades físicas, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças.

A estrutura de um espaço rico e estimulante favorece o prazer das crianças em frequentar um ambiente adequado e motivador, que favoreça o processo de ensino-aprendizagem com qualidade, pois os espaços de instituições infantis devem abranger as necessidades das crianças integralmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força. Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças/ Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg. Brasília: MEC/SEF/DEP/COEDI, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/ CEB nº. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

CRAIDY. C. M. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) - O CRAIDY. C. M. Educação infantil e as novas definições da legislação. IN CRAIDY, Carmen, KAERCHER, Gládis. Educação infantil. pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003, p.67-100.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. IN: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREITAS, M. C. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G.. O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. Cortez, 2007. p.07-13.

HORN, M. da G. S. Passos do Espaço na Trajetória da Educação Infantil. In: HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-39.

KRAMER, S. A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., M. Infância e educação infantil. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. A organização do tempo e do espaço de atividades. In: Creches: crianças, faz de conta & CIA. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 75-88.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. Interações sociais: como estuda-las?. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-32.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In J. Oliveira Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007. p. 13-36.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In OSTETTO, L. E. (org.) Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. p. 175200.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANDIRA DOS SANTOS

RESUMO

A educação infantil é uma etapa fundamental no processo de formação e desenvolvimento integral da pessoa, que deve atender às condições materiais, atenção física, relações humanas afetivas e estímulos que ativam seu desenvolvimento físico e mental. Além disso, numerosos estudos asseguram que uma etapa tão fundamental na formação de uma pessoa não seja ignorada e que tanto a condicionará no futuro. Por isso, a escola é um contexto enriquecedor no desenvolvimento de crianças ao permitir que construam sua personalidade, ampliem suas experiências e favoreçam sua socialização. Portanto, com base na corrente construtivista, para alcançar uma educação de qualidade, o processo de ensino deve ser percebido e realizado como um procedimento dinâmico, participativo e interativo. A construção do conhecimento deve-se buscar métodos para que a criança se envolva na resolução de problemas, realizando uma aprendizagem autônoma e autodirigida. Por isso é importante criar grupos de aprendizagem em que as crianças tenham contato com a música e com as brincadeiras. Para isso, será necessário propor atividades que despertem o interesse dos alunos e que permitam a observação e experimentação.

Palavras-chave: Construção. Conhecimento. Experimentação. Observação.

ABSTRACT

Early childhood education is a fundamental step in the process of training and integral development of the person, who must meet the material conditions, physical attention, affective human relationships and stimuli that activate their physical and mental development. In addition, numerous studies ensure that such a fundamental stage in a person's formation is not ignored and that it will condition him so much in the future. Therefore, the school is an enriching context in the development of children by allowing them to build their personality, broaden their experiences and favor their socialization. Therefore, based on the constructivist current, to achieve quality education, the teaching process must be perceived and carried out as a dynamic, participatory and interactive procedure. The construction of knowledge should seek methods for the child to get involved in problem solving, performing autonomous and self-directed learning. That's why it's important to create learning groups where children have contact with music and games. For this, it will be necessary to propose activities that arouse the interest of students and that allow observation and experimentation.

Keywords: Construction. Knowledge. Experimentation. Observation.

INTRODUÇÃO

Como resultado de longas e incontáveis vivências individuais com a música e de civilizações musicais diversas sabe- se que a mesma é constituída, a partir das especificidades culturais de cada povo e, em casos especiais, de alguns indivíduos. Na Grécia, por exemplo, era compreendida como fator fundamental de formação dos cidadãos, seu ensino já se iniciava na infância.

Todos ouvem, gostam, apreciam, compartilham, ela traz ao indivíduo sensações de alegria, tristeza, vitória, recordações, saudades, etc.; exteriorizando emoções, conseguindo integrar- se ao íntimo e adquire significações dos modos pelos quais o indivíduo participa da atividade humana.

No que diz respeito ao fazer musical, este varia de cultura para cultura, Penna (2010) corrobora que:

"Ao fazer musical humano varia, diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social". Isso quer dizer que o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda riqueza e complexidade (p.22)

Com base nestas proposições, podemos diferenciar o aspecto "Universal" muitas vezes equivocadamente atribuído à Música e diferenciá-los, no que concerne à música como linguagem e como fenômeno. É possível afirmar que a música é um fenômeno universal, isso porque ela está presente em todos os tempos e grupos sociais, entretanto não é considerada uma linguagem universal, porque a música de determinado povo pode causar estranheza no grupo do outro por não fazer parte da vivência daquele ou desse grupo por ser práticas musicais distintas. Nessa perspectiva, entende-se que a música é um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída.

Para conceituar Música, portanto, é necessário compreendê-la como produto histórico e cultural, determinado pelo contexto social de diferentes formas, concepções e visões de mundo. Ciência, Arte, Linguagem, não há um conceito fixo e imutável, uma definição absoluta para o que seja Música, mas uma variedade de interpretações, de acepções, que estão a todo tempo reconstruindo-se, resinificando-se, de tempos em tempos, atribuindo à Música, o que acreditamos ser

o seu caráter mais rico, sua infinidade, sua pluralidade, sua variedade, dinâmica, enfim, suas possibilidades ilimitadas.

De acordo com o Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, música é a "Arte e ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido. " E ainda, "Qualquer conjunto de sons". Podemos perceber que, a primeira definição, está reduzida a sensação positiva que provoca a música a quem está ouvindo enquanto que na segunda definição, há um caráter depreciativo, que imprime pouco valor à música como linguagem, sem especificidade, estética, singularidade, etc.

É claro que, alguns elementos imediatamente remetem ao imaginário comum ao falarmos em música, como por exemplo, som, ritmo, melodia, poesia, como também as sensações que a música nos provoca, como, prazer, alegria, tristeza, nostalgia, etc. Mas, para além do senso comum, é importante a percepção da música como parte da nossa vida enquanto seres humanos, desde a mais tenra idade, como uma linguagem que deve ser valorizada no contexto social e educacional, imprescindível para a formação do indivíduo.

Segundo Junho Cage, (1985), "Música é sons, sons a nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto". Nesse sentido, tudo o que ouvimos é som, e som é tudo que soa, vibra, tudo o que nossa escuta percebe de movimentação vibratória. Do contrário, é silêncio, não necessariamente a ausência de som, mas aquilo que não podemos ouvir, as vibrações que nosso ouvido não consegue captar. Para Cage, a escuta torna a música aquilo que, por princípio não é música, em outros termos, a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados.

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos... o canto dos pássaros, o miado dos gatos, o toque do telefone ou o despertador. Ouvimos vozes e falas, poesia e música... (BRITO, 2003, p 17)

BRITO, (2003), aborda também a importância da música como objeto de expressão cultural de um povo e sua história, quando fala das "muitas músicas da música",

(...) o samba ou o maracatu brasileiro, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar, sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante. (BRITO, 2003, p. 28)

A concepção de música e do fazer musical não é absoluta, mas pode variar no decorrer da história, determinada pelo contexto social em que estão inseridos os indivíduos que dela se apropriam. Não podemos deixar de considerar ainda, a influência das descobertas, inovações e transformações tecnológicas, que, no decorrer da história determinaram as formas de se compreender o que é Música como também ampliaram os meios para o fazer musical. O surgimento e a transformação dos sistemas de notação, a criação dos instrumentos musicais, a introdução de instrumentos eletrônicos, a revolução da informática, e todo o desenvolvimento tecnológico da primeira metade do século XX, provocaram mudanças que prevalecem até a atualidade em todos os gêneros e estilos musicais.

É necessário repensar e definir o lugar da música na escola, como produto cultural e histórico ao qual as crianças têm direito ao acesso, valorizar práticas musicais desde a educação infantil.

A música deve ser concebida como uma linguagem que se organizada e fundamentada culturalmente, ela é uma prática social. Deve ser considerada na educação, não como música pela música, mas como instrumento de educação, no qual deve ser relacionado as práticas cotidianas dos alunos, pois a mesma contribui além do processo de ensino aprendizagem, mas também para formação da própria cidadania.

UM BREVE HISTÓRICO A RESPEITO DA MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Para compreendermos o contexto atual do trabalho com a música na Educação Pública no País, é importante lembrar a trajetória das políticas educacionais que, a partir dos anos 90, promoveram grandes mudanças e conquistas para o ensino, no que diz respeito à formação integral do indivíduo, e o papel da educação musical nesse processo.

Em 1996, a Elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabeleceu os deveres do estado com a Educação no país, assim como determinou o modo organizacional, as metas e as concepções que nortearam a Educação de um modo geral:

Título III da LDB, do direito a educação e do dever de educar, no Art. 4

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade

IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (LDB, 1996)

A LDB, pela primeira vez traz em seu texto a preocupação com a formação integral do educando, e torna-se um marco legal para a nova concepção de educação e para determinações de qualidade a serem garantidas pelo poder público,

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 (LDB, 1996)

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais, trazendo uma proposta para o trabalho musical nas escolas de ensino fundamental, numa perspectiva de formação que dê oportunidades de participação efetiva dos alunos como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores. Nesse sentido, a música é concebida como fundamental na formação de cidadãos e a escola, como lugar de interação, de incentivo à participação em variadas manifestações musicais, proporcionando uma vivência cultural rica e ampla.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 1997, p.77)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um trabalho neste sentido, considerando a comunicação e expressão em música, que abrange interpretação, improvisação e composição, a apreciação significativa que abrange escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical, e a música como produto cultural e histórico, mas a grande dificuldade está na prática efetiva nas escolas e nas complexidades do cenário educacional.

Dois anos após a publicação da LDB e atendendo às determinações desta lei, o Ministério da Educação pública o Referencial Nacional Curricular para a Educação infantil, referente a creches, entidades equivalentes, pré-escolas e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares. O objetivo deste referencial era auxiliar o professor, na realização do trabalho pedagógico diário com as crianças pequenas.

Concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos , respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.” (BRASIL, MEC, 1998)

A elaboração deste documento, inseriu no debate acerca das propostas curriculares para a Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos, a aprendizagem de diferentes linguagens promovidas pela atividade essencialmente lúdica.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (Brasil, 1998, p.27)

As Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas anteriormente pelo conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) em conjunto com várias esferas sociais, também foram imprescindíveis para as conquistas acerca da qualidade e para o fortalecimento das concepções de formação integral dos educandos, abrindo espaço para a valorização significativa do patrimônio cultural e artístico.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Entre os princípios que constituem as Diretrizes, estão, os éticos, estéticos e políticos:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Apesar de quase duas décadas de implementação da LDB, e de todos os documentos institucionais relacionados ao currículo da Educação Básica, ainda hoje notamos certa dificuldade no trabalho efetivo com a música na sala de aula. Seja devido à concepção equivocada de atribuir a música na Educação infantil um caráter meramente ritual ou restrito ao uso de instrumentos (bandinhas), ou na omissão por parte das Escolas de Ensino fundamental que privilegiam apenas o conhecimento científico, o ensino das língua portuguesa e matemática, em detrimento da linguagem artística.

A aprovação da Lei nº 11.274/2006, que trata da inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental como tentativa de ampliar a escolarização vêm apenas agravar está problemática, promovendo a retirada do fazer artístico na formação integral da criança e comprometendo seu momento primordial do desenvolvimento que é a educação infantil. No lugar de garantir educação infantil de qualidade ou ao menos garantir nas escolas de ensino fundamental, condições mínimas para a formação de crianças de seis anos, assim como espaços e recursos específicos para a faixa etária e formação adequada para os professores, essa decisão política constituiu-se mera medida administrativa.

O que ocorre, na prática com essa mudança, é a obrigatoriedade do Estado a oferecer acesso ao ensino fundamental para as crianças já aos seis anos, que de certa forma parece ser uma conquista considerando o elevado número de crianças nesta faixa etária fora da escola por falta de oferta de vagas. Porém, essa medida diminui o tempo de vivência na Educação Infantil antecipando a escolarização das crianças.

A lei nº 11.769, representa um importante marco referencial para a institucionalização e valorização do ensino da música efetivamente. Sancionada em 18 de agosto de 2008, o ano de 2012 seria a data limite para que a música constasse como conteúdo obrigatório na grade curricular de todas as instituições de Educação Básica.

Na prática, o que esta lei pode garantir é um olhar para as necessidades de formação dos educandos no sentido pleno, de acesso e manipulação da arte e do patrimônio cultural, de modo que os princípios estéticos da educação sejam considerados, valorizados e garantidos a todos, desde a Educação Infantil e complementando-se no Ensino Fundamental.

No que diz respeito à Educação Infantil e ao trabalho realizado com a música nesta modalidade de ensino, é preciso lembrar que as crianças entram em contato com a cultura musical muito cedo, portanto há que se potencializar o acesso à Educação musical nos espaços escolares da infância, e considerar também a importância de continuidade, de integração do ensino musical no contexto das séries iniciais rompendo com os paradigmas que tratam a música como produto pronto em vez de conhecimento a ser construído.

A presença da música na educação infantil, traz também algumas questões complexas, como a restrição, pelo seu caráter ritual, em: canções de rotina, formação de hábitos, atitudes e comportamentos, alguns deles alheios às questões próprias da linguagem musical, acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. E no trabalho com o fazer musical restrito ao uso de bandinhas, muitas vezes feitas com material inadequado e de qualidade questionável. Tudo isso, ocorrendo, "deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons. " (BRASIL, 1998, p. 47)

Há que se considerar ainda, a concepção inadequada de educação infantil, como pré-escolarizarão, presente em muitas instituições, restritamente pautadas na alfabetização e nos conhecimentos matemáticos, deixando de lado o lúdico, o brincar, o movimento, o fazer musical e artístico, reproduzindo práticas conte distas e suprimindo etapas imprescindíveis no processo de aprendizagem. Dessa forma pode-se romper com a visão que culpabilidade somente a modalidade ensino fundamental pelo desaparecimento do trabalho musical nas escolas, tendo em vista que, muitas escolas de educação infantil antecedem este processo, contrariando a sua própria identidade infantil.

A criança é um ser "brincante" e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela metaforicamente, "transforma-se em sons", num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p. 35)

Nessa perspectiva de ensino, considera-se a Educação Musical, segundo Brito, (2003), "um trabalho pedagógico que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber,

sentir, experimentar, imitar, criar, refletir".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função da escola em relação à música é oferecer à criança a maior quantidade de oportunidades para que esta possa estabelecer um contato profundo com a música viva e em geral com o mundo dos sons, seja cantando, movimentando-se, executando ritmos com expressões corporais ou instrumentos musicais.

Torna-se imprescindível, portanto, fazer, uma análise reflexiva das práticas pedagógicas, experimentando possibilidades através da música e desenvolvendo uma ação de rede de conhecimentos, articulando teoria/prática, fundamentada no princípio da interdisciplinaridade.

Para tanto, é necessário garantir condições de formação aos professores, de recursos e espaços para aplicação da proposta, como também, colocar efetivamente em prática, as leis, documentos, teorias, que há décadas foram elaboradas para uma formação integral e desenvolvimento pleno de nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, de 20 dez 1996.

_____. Lei n° 11.274, de 6 fev 2006.

_____. Lei Federal 11.796/ 2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394/1996, de20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil Resolução. n°002/98.

_____. Parâmetros curriculares nacionais Volume 6: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação musical: Bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

PENNA, Maura. Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Sulina, 2014.

STEFANI, Gino. Para entender a música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

JOANA D´ARC MARCELO MATOS

RESUMO

As artes ensinam às crianças que seu selo pessoal é important e que existem várias respostas para as dúvidas e várias soluçõe problemas. Nas artes, a diversidade e a variabilidade ocupam um lugar central. Neste artigo propomos refletir sobre ferramentas como a arte e o sensorial podem abordar as questões de inclusão e diversidade na sala de aula. A versatilidade das artes como apoio e recurso valioso para processos de ensinoaprendizagem tornou-se a maior força que esta maravilhosa ferramenta, que não só é capaz para se adaptar a qualquer tema e abordar qualquer área, mas entre muitas das suas qualidades confere espaço para que as experiências de inclusão sejam muito mais eficazes e contundentes. Sua vantagem está no fato de que ao confrontar, convidar ou propor uma atividade artística, os participantes usam suas habilidades e pontos fortes, sem qualquer mediação, demanda ou exigência prévia que os exclui. A arte permite respeitar o ritmo de cada aluno, trabalhando a ação pedagógica como guia e não como imposição.

Palavras-chave: Diversidade; Ferramentas; Versatilidade.

INTRODUÇÃO

A educação deve usar as artes e especialmente o processo de como os artistas criam seu trabalho, como um modelo para tornar o aprendizado mais eficaz.

Qualquer um que seja apaixonado pelas artes lembra momentos formativos de experimentar uma obra de arte empurrando-se através de um desafio criativo. Quando somos expostos a obras de arte notáveis ou temos oportunidades para criar, descobrimos que a arte é crucial para o crescimento e desenvolvimento individual e pode até impactar nossa saúde.

A apreciação pela arte também faz uma diferença significativa na vida das pessoas em um nível macro. Sociedades inteiras podem ganhar com um investimento nas artes.

A arte é, sem dúvida, uma expressão que pode trazer a criatividade e a imaginação de dentro. Integrar a arte na educação ajuda a tornar todo o processo de ensino e aprendizagem alegre e divertido. Longe vão os dias em que os professores costumavam ensinar em sala de aula usando métodos de aula expositiva. Agora, usar várias formas criativas tornou-se a necessidade do momento.

Para que os alunos realmente cresçam e progridam, deve haver um ponto em que a motivação intrínseca se equilibre com a motivação extrínseca. Nos estágios iniciais de aprendizagem de uma forma de arte, os alunos se envolvem com a atividade porque é divertido (motivação intrínseca). No entanto, essa motivação permitirá que eles progridam apenas até certo ponto, e então seu desenvolvimento começa a desacelerar - ou até parar. Neste ponto, apoie-se na motivação extrínseca para continuar o crescimento de seus alunos. Isso pode assumir a forma de audições, testes ou outras avaliações. Assim como o impacto da motivação intrínseca inicial, esse tipo de envolvimento ajudará seus alunos a crescer e progredir. Embora os dois tipos de motivação sejam úteis e produtivos, um híbrido dos dois é mais bemsucedido.

A INFÂNCIA E A LINGUAGEM ARTÍSTICA

Crianças em idade pré-escolar amam as artes porque é o que fazem naturalmente. As artes envolvem todos os sentidos e modalidades cinestésicas, auditivas e visuais. Quando os pais, educadores e professores da primeira infância engajam e incentivam as crianças nas artes regularmente, desde o início da vida, eles ajudam a estabelecer a base para o aprendizado bem-sucedido e o sucesso escolar.

No vernáculo da primeira infância, as artes incluem a participação ativa das crianças em uma variedade de experiências - dança, teatro, artes plásticas e música. Essas atividades permitem que eles se expressem através das artes e apreciem o que observam.

Para estarem prontas para a escola, as crianças precisam alcançar marcos fundamentais e dominar habilidades e habilidades essenciais em sete domínios de aprendizagem, incluindo as artes.

Um traço humano que estabelece um fato diferencial em relação ao restante da espécie é sua capacidade de criar arte e utilizá-la como meio de expressão e comunicação. Para Dewey (2008), a arte é uma experiência intrinsecamente valiosa que provoca sentimentos elevados. Lowenfeld (1980) considera ser a forma mais eminente de expressão humana e um veículo para as crianças atingirem o crescimento criativo e mental. Bruner (1984) diz que é um traço de aptidão, e estima que existem três traços exclusivamente humanos que requerem um tratamento especial para preservar a qualidade humana da sociedade: a detecção de problemas, a capacidade de realizar serviços planejados e a arte em todas as suas manifestações.

A RELAÇÃO DA CRIATIVIDADE E DA ARTE COM A PSICOLOGIA

Na conferência Creativity (1950) que Guilford deu perante a American Psychological Association, ele afirmou que a criatividade é a essência da educação, considerada em seu sentido mais amplo, e a solução dos problemas mais sérios da raça humana. A interpretação do seu comentário permite-nos compreender que o que a criatividade e o sujeito criativo podem oferecer é essencial para a sociedade.

A criação e os temas artísticos foram considerados ao longo do tempo de maneiras muito diferentes. A tradição psicológica limitava a arte ao mundo da percepção, fantasia e sentimentos, em oposição à ciência, e excluía o conhecimento e os processos intelectuais do campo artístico. A industrialização gerou uma hierarquia de disciplinas educacionais, colocando a capacidade acadêmica em primeiro lugar e as disciplinas criativas por último. Desse modo, desvalorizou-se o valor educativo de sujeitos que, além de valor investigativo, possuíam um sentido lúdico e muito gratificante para as crianças. No entanto, já no século XVIII, Pestalozzi e Froebel trouxeram as disciplinas artísticas para a escola e as incluíram em suas abordagens educacionais.

Ainda assim, o real interesse pela criatividade surgiu da palestra de Guilford (1950) citada acima. Nasceu do mundo da psicologia, não da arte, a que sempre pertenceu, e seu desenvolvimento foi decisivo para essa ciência. Do interesse que a arte e a criatividade despertaram no campo da psicologia, surgiu um movimento que produziu múltiplas teorias, linhas de pesquisa e publicações que destacaram novos conceitos e permitiram que o estudo da criatividade fosse abordado por diversos ângulos. Na década de 1960, a arte adquiriu a categoria de disciplina e passou a ser valorizada em vários campos, inclusive na educação.

Ao representar à consciência imagens imaginadas em criadas, o indivíduo estabelece uma nova relação com suas imagens (fantasias, ideações), passando de um estado de uma ausência de inclusão em suas atividades para uma atuação transformada, por assumir seus atos como próprios, diante da criação formalizada. (URRUTIGARAY, 2008, p.23)

Vygotsky, em Psychology of Art (1970), deu um grande passo ao colocar o conhecimento artístico e científico no mesmo plano e sustentando que há semelhança entre grandes verdades científicas e imagens artísticas. Talvez por isso o autor vincule a arte à sabedoria, ou seja, entende-a como um saber na linha da antiguidade clássica e a considera um meio educativo porque permite "uma certa modificação duradoura do nosso comportamento" (p. 9). Vygotsky, que rejeitou o conceito de arte como expressão de emoções e transmissão de sentimentos, afirmou que a obra artística contém uma obra com sentimentos, porque a arte trabalha com eles, tanto as paixões como as emoções e os sentimentos fazem parte do conteúdo do trabalho artístico.

Arnheim (1989) também destacou a importância da arte na estrutura do conhecimento e assegurou que "as artes plásticas bem concebidas podem apresentar problemas cognitivos dignos de um bom cérebro com a precisão de qualquer problema matemático ou científico" (p. 153). Afirmou que, por meio das experiências perceptivas proporcionadas pelas artes plásticas, o conhecimento das relações espaciais pode ser alcançado.

Na relação problema / arte, alguns autores identificam processos criativos com atividades de resolução de problemas, pois em todas as experiências artísticas surgem problemas que precisam de solução.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

(OSTROWWER,1993, p.9)

A gestão da aprendizagem de técnicas de resolução de problemas através de disciplinas artísticas deve ser feita com problemas reais, com questões abertas e possibilidade de múltiplas soluções. Os problemas colocados pelas técnicas plásticas, gráficas e verbais têm um valor especial, especialmente os gráficos, devido ao seu significado múltiplo.

Os processos criativos são complexos, ligados ao pensamento visual ou auditivo, têm aspectos sócio emocionais e usam habilidades cognitivas como comparações, associações e relacionamentos. Eles precisam contar com conhecimentos teóricos e habilidades técnicas, além de encontrar um contexto social adequado. Eles usam, em parte, materiais abstratos - como imagens, fantasias ou sonhos - e aplicam estratégias de resolução de problemas. Indivíduos imersos em processos criativos são perseverantes em seu trabalho, admitem erros e aprendem a valorizar seus trabalhos, o que cria mecanismos de perseverança, tolerância e força contra a frustração. Estas são as razões pelas quais os processos criativos são tão complexos e enriquecedores ao mesmo tempo.

AS ARTES E AS SOLUÇÕES DE PROBLEMAS

A capacidade de adaptação é outra característica humana que depende da aptidão de cada pessoa para resolver os problemas que surgem no seu desenvolvimento de vida e do uso que pode fazer das competências que adquire com a sua abordagem e resolução. Essa qualidade tem permitido que a espécie sobreviva desde o seu surgimento, às culturas ao longo da história, e é o que torna mais fácil para as pessoas hoje permanecerem na sociedade e no local de trabalho, etc.

Segundo Guilford (1978), aprender a resolver problemas com imagens plásticas fornece ferramentas extremamente válidas para fazer isso usando qualquer outra linguagem, como a matemática. A atividade de resolução aciona mecanismos mentais específicos e opera sempre com o mesmo tipo de pensamento, o que gera recursos para resolvê-los em qualquer campo em que surjam. Esta atividade, portanto, proporciona competências que, juntamente com os conhecimentos apreendidos, facilitam a aquisição de competências e habilidades sociais e adaptativas pelos alunos. Estas são vantagens suficientes para estimular os professores a proporcionar às crianças pequenas tarefas com as quais elas possam adquirir este tipo de habilidades. Com base no que Guilford (1978) disse, se adaptarmos as técnicas com cuidado, os procedimentos podem ser adaptados às características de cada idade e o treinamento das crianças na solução de problemas pode começar desde muito cedo. Porém, para isso é imprescindível o uso de um material atraente e de fácil manuseio, requisitos que as artes plásticas atendem, cuja linguagem faz parte da expressão natural das crianças desde a mais tenra idade.

Existe uma opinião bastante geral que relaciona a capacidade de resolver problemas de forma inovadora com o comportamento criativo, pois inovar implica passar por um processo em que os problemas devem ser resolvidos até que a solução desejada seja encontrada. A estreita relação entre criatividade e produção divergente, segundo Guilford (1978), torna os indivíduos criativos especialmente dotados para resolver problemas com soluções múltiplas. Sieber (1978) também garante que pessoas criativas podem encontrar várias soluções para problemas, e por estarem dispostas a admitir a insegurança (porque toleram um certo nível de incerteza) podem buscar e pesar informações, o que lhes dá mais possibilidades de tomar decisões corretas.

Já foi dito que o uso de várias linguagens criativas refina a sensibilidade perceptual e ativa as habilidades cognitivas e sociais, para citar apenas alguns benefícios; e que as atividades artísticas aplicadas à resolução de problemas desenvolvem habilidades neste campo e tornam os indivíduos mais competentes. Como as disciplinas artísticas são, além disso, atrativas e gratificantes, revelam-se uma ferramenta extraordinária para adquirir múltiplas competências desde tenra idade.

Efland (2003) estima que com obras criativas opções para o futuro são testadas, a mudança cultural é facilitada e até mesmo a sobrevivência da cultura. O autor entende que a educação tem o duplo objetivo de transmitir o legado cultural das gerações passadas e de renová-lo: com isso, as novas gerações estão preparadas para manter e aumentar o progresso atual. Conservar e transformar são extremos da educação, e como esta tem por objetivo inserir efetivamente os sujeitos no seu meio social e capacitá-los a enfrentar com sucesso o mundo que os espera, deve-se utilizar a melhor técnica para isso. Portanto, "a preparação em fórmulas e receitas familiares será menos eficaz do que educar a flexibilidade em novas situações.

Aproximar as crianças da arte também é essencial para que possam compreender a realidade social com suas manifestações culturais e artísticas e aprender a valorizar o patrimônio cultural. Isso porque a arte é um conector, um transmissor / receptor de dados que nos aproxima da sociedade na qual é criada por meio dos elementos de sua cultura e nos fornece conhecimentos e informações confiáveis sobre ela. A herança cultural que a arte incorpora é o signo da identidade das diferentes culturas e identifica cada ser humano com o seu. Gardner (1987) atribui um valor social importante à educação de pessoas para conhecer, admirar, criar e recriar arte, e afirma que iniciar crianças na arte não é tentar formar artistas, mas sim pessoas socialmente competentes e artisticamente competentes será crítico.

O estudo da arte infantil e sua estética têm interessado especialistas. Aldecoa (2005) explica que o interesse por essa arte partiu de um grupo de artistas plásticos modernos ao contrário do cânone acadêmico; eram pintores e escultores que pertenciam ao grupo revolucionário Secession, liderado por Franz Cizek. Cizek em 1885 criou em Hamburgo uma "Associação de professores para trabalhar a favor da educação artística" (Aldecoa, 2005). Este artista acreditava que as crianças fazem arte livre e autêntica, como o homem primitivo, e foi o primeiro a apreciar o valor estético das obras plásticas infantis.

Aldecoa (2005) afirma que a arte do século XX possibilitou valorizar as criações artísticas infantis por sua semelhança com a arte da vanguarda: “Tudo o que o cubismo buscava pela lógica, as crianças encontram naturalmente pelo instinto” (p. 47); e aponta que o abandono da perspectiva para adotar a geometria pertence à especulação lógica e a um refinamento cerebral muito complexo e natural nas crianças.

VALORES DE ARTE E CRIATIVIDADE

Atualmente, as produções artísticas infantis são especialmente apreciadas, pois colaboram no equilíbrio pessoal e servem como canal de expressão de emoções e sentimentos. A arte, por sua vez, é apreciada como recurso educacional, pois, como diz Arnheim (1989), “desenho, pintura e escultura podem apresentar problemas tão rigorosos quanto a matemática ou as ciências e ... com pouco conhecimento técnico. Os alunos podem desenvolver os seus próprios recursos mentais "(p. 154). O autor afirma que a educação artística promove o desenvolvimento das linguagens em que a arte se expressa e produz um enriquecimento cognitivo. Efland (2003) se expressa no mesmo sentido quando afirma que é necessário recorrer às artes para que o potencial cognitivo aumente com a educação.

Outra avaliação da arte é considerá-la um instrumento para o desenvolvimento do “eu”, pois permite aos sujeitos adquirirem conhecimento de si, autoestima, segurança, mecanismos contra a frustração, perseverança no trabalho e critérios de avaliação dos próprios trabalhos e dos outros. Martínez (2005), que entende o "eu" no sentido construtivista como resultado da ação e da simbolização, afirma que "na realização de suas experiências artísticas, a criança constrói seu sistema ao mesmo tempo que seu 'eu'" (p. 85).

Arte é a expressão da consciência humana em uma linguagem metafórica única. A fundação da arte é o aprimoramento da consciência humana. A arte não é êxtase místico, nem vã satisfação dos desejos materiais, mas uma percepção mais clara e eficaz das coisas, um modo mais lúdico de estar no mundo. (BARBOSA, 1997, p.38).

Sieber (1978) afirma que é de extrema importância treinar as crianças em criatividade, para que tenham a mente mais aberta. Ele diz que devem ser ensinados métodos de incerteza, para estimar as probabilidades de sucesso, para gerar hipóteses sobre soluções, para buscar a informação disponível e decidir como isso afeta suas hipóteses. O autor afirma que eles devem aprender a sustentar a certeza geral com evidências, pois assim poderão ter pontos de vista alternativos e critérios próprios, mesmo quando estes conflitam com as crenças mais arraigadas.

Marín Ibáñez (1993), no discurso de abertura do Congresso Mundial de Criatividade, após explicar o risco de substituir valores superiores por valores menos valiosos, afirma que “criar é superar antivalores e semear valores em e ao nosso redor "(p. 18). Por isso, insiste na necessidade de buscar soluções para o futuro e formar uma geração de pessoas criativas e comprometidas com a defesa dos valores relacionados à natureza, ao ser humano, ao respeito à dignidade e às liberdades fundamentais. O autor afirma que "a criatividade ... hoje se tornou um imperativo ético" (p. 19).

Novaes (1973) enfoca o valor da criatividade na sua universalidade:

A criatividade tem, não só uma dimensão sociocultural, mas também um sentido universal, razão pela qual aumenta o aproveitamento do potencial humano e a renovação dos seus recursos, bem como a própria aceleração cultural e tecnológica (p. 88).

Esse sentido universal tem permitido usar a criatividade em todas as áreas da vida e tirá-la de seus círculos tradicionais para aplicá-la no mundo da psicologia médica, indústria, governos, gastronomia, educação. Essa extensão se deve, basicamente, ao valor acrescentado que representa a produtividade que gera, mas também à riqueza humanística que proporciona às sociedades.

No início deste artigo, foram mencionados alguns traços inerentes ao ser humano que pertencem ao mundo da abstração. Uma delas é a capacidade de comunicação, em cuja órbita estão a linguagem e outras linguagens que utilizam signos abstratos para satisfazer a necessidade humana de comunicar, representar, interpretar e compreender a realidade. Outra característica é a capacidade de relacionamento, vinculada à interação do ser humano com as mídias físicas e sociais para satisfazer sua necessidade de adaptação. O homem, porém, não depende totalmente do meio em que vive, pois tem capacidade de auto estimulação: com ela gera estímulos mentais aos quais responde como se fossem estímulos ambientais, e estes ativam e refinam a criatividade.

Até agora a arte foi definida como meio de expressão e comunicação puramente humana, como conector, como mecanismo de estruturação e especialização cognitiva. É necessário, segundo Arnheim (1989), definir o seu sentido autêntico, que consiste em ser "um meio para suportar os problemas da vida, tanto para os artistas quanto para os alunos ou pessoas em terapia" (p. 154).

A necessidade de aprender a ser criativo tem sido destacada, pois se entende que tudo o que se relaciona com arte e criatividade traz riqueza para a sociedade e oferece soluções. Torrance (1977) esclarece esse significado com precisão ao dizer que a criatividade brota na sociedade quando o mundo se desumaniza e se interessa pelo tecnicismo. Busca, então, uma saída recorrendo ao potencial criativo do homem para manipulá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é uma atividade natural para apoiar essa brincadeira gratuita nas crianças. A liberdade de manipular diferentes materiais de forma orgânica e não estrutura-

da permite a exploração e experimentação. Esses esforços artísticos e explorações autodirigidas não são apenas divertidos, mas também educacionais. A arte permite que os jovens pratiquem uma ampla gama de habilidades que são úteis não apenas para a vida, mas também para o aprendizado.

A criação de arte expande a capacidade da criança de interagir com o mundo ao seu redor e fornece um novo conjunto de habilidades de auto expressão e comunicação. A arte não apenas ajuda a desenvolver o lado direito do cérebro, mas também cultiva habilidades importantes que beneficiam o desenvolvimento da criança.

É importante, no entanto, separar a noção de "talento" de "criatividade" - uma criança não precisa criar uma obra-prima para ter uma experiência artística significativa. A arte é um processo, não um produto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNHEIM, R. Arte e percepção visual. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1995.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

_____. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997. DEWEY, J. Arte como experiência. Barcelona, ES: Edições Paidós. 2008. EISNER, EW. Eduque a visão artística. Barcelona, ES: Ediciones Paidós

Ibérica. 1995.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, H. Mentes criativas. Barcelona, ES: Edições Paidós. 1995.

GONZÁLEZ, Quitian, CA. Alternativas para o desenvolvimento do pensamento criativo. Trabalho apresentado no Congresso Mundial "Creatividad 93". Madrid, ES:

UNED. 1993.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. Scipione, 1997.

LOWENFELD, V. e LAMBERT, W. Desenvolvimento da criatividade. Buenos Aires, AR: Editorial Kapelusz. 1980.

MARIN, Ibáñez, R. (1984). Criatividade. Barcelona, ES: Edições CEAC. 1984. MARTINEZ, García, ML. Arte infantil e cultura visual. Madrid, ES: Editorial Eneida. 2005.

NOVAES, MH. Criatividade e aprendizagem, desenvolvimento do pensamento criativo. Resumos do Congresso Mundial "Creatividad 93". Madrid, ES: UNED, Faculdade de Educação. 1993.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

READ, H. Educação pela Arte. Barcelona, ES: Edições Paidós Ibérica, Coleção Paidós Educação. 1982

ROGERS, CR. Liberdade e criatividade na educação: o sistema não diretivo. Barcelona, ES: Edições Paidós. 1982.

SÁNCHEZ, Manzano, E. Inteligência criativa. Málaga, ES: Edições Aljibe. 2010. TORRANCE, EP. Educação e habilidade criativa. Madrid, ES: Edições Encontro, Coleção Marova. 1977.

UNESCO. Marco de ação para a educação em valores na primeira infância. Paris, FR: Workshops da Unesco. 2000.

URRTIGARAY, Maria Cristina – Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens, 4. ed, Editora Wak, Rio de Janeiro, 2008.

VYGOTSKY, LS. Psicologia da arte. Barcelona, ES: Barral Editores. 1970. VYGOTSKY, LS. O desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Barcelona, ES: Editorial Crítica. 1979.

PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO INSTRUMENTO PARA ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JOSÉ ADILSON DOS SANTOS GUERRA

RESUMO

Os recursos existentes na natureza são limitados e muitas vezes se esgotam ao longo do tempo. A Ciência ajuda as pessoas a observar os fenômenos que acontecem na natureza. O ensino dessa pode ajudar a alcançar uma sociedade melhor: consciente e que empregue os recursos com sabedoria. Despertar o interesse pela Ciência e preservação ambiental em alunos da Educação Básica é um desafio para os professores. O objetivo do artigo é apresentar o estudo de caso do emprego da pedagogia por projeto em sala de aula avaliando o envolvimento de alunos no aprendizado. Realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso do emprego da pedagogia por projetos, onde os alunos escolheram o tema: Ervas Medicinais. Eles realizaram um trabalho junto à comunidade. Plantaram, acompanharam o crescimento de suas plantas, coletaram, extraíram seus constituintes e prepararam os derivados para exposição na Feira de Ciências. Avaliou-se pela análise do discurso, o envolvimento dos estudantes em experiências com práticas vividas. Observou-se que ao longo do período de realização do trabalho houve o crescente interesse pela Ciência e compreensão de valores éticos para preservação ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia de Projeto; Ensino de Ciências; Educação Ambiental.

ABSTRACT

The available resources are limited in nature and often become depleted over time. Science helps people to observe the phenomena that occur in nature. The teaching that can help achieve a better society: conscious and employing the resources wisely. Generate interest in science and environmental preservation in Basic Education students is a challenge for teachers. The aim of this paper is to present the case study of the use of design for pedagogy in the classroom to assess the involvement of students in learning. We conducted a qualitative case study of the use of pedagogy for projects where students chose the theme: Medicinal Herbs. They conducted a study in the community. Planted, accompanied the growth of your plants, collected, extracted its constituents and derivatives prepared for exhibition at the Science Fair. Evaluated by the analysis of discourse, the involvement of students with practical experiences lived. It was observed that during the period of the study, there was a growing interest in science and understanding of ethical values to environmental preservation.

KEYWORDS: Pedagogy of projects, Teaching of sciences, Environmental education

1 INTRODUÇÃO

Os recursos existentes na natureza são limitados e todo trabalho no sentido de conscientizar cidadãos tornam-se importantes para o futuro da sociedade e do mundo. Despertar o interesse dos alunos do ensino fundamental pelas ciências é uma meta que deve ser constantemente seguida pelos professores de ciências, quer seja para formar profissionais nesta área, bem como formar cidadãos conscientes das necessidades de seus conhecimentos para a sustentabilidade, a melhoria da qualidade de vida da sociedade e para preservação do meio ambiente.

Apesar da boa vontade dos educadores e professores, nem sempre se consegue despertar a curiosidade nos processos educacionais, talvez porque os conteúdos trabalhados dentro do ambiente escolar são apresentados como provenientes de uma ciência "pronta", onde não há espaço para discussões acerca de seus fenômenos levando assim, ao desinteresse dos alunos. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001),

Uma vez que as crianças possuem uma curiosidade natural, as quais podem ser aguçadas nas aulas de ciências, pois, sempre surgem temas interessantes e, para elas, muitas vezes instigantes, temos que aproveitar essas aulas para dar a essas crianças a oportunidades de realizar descobertas para lhes despertar o interesse científico.

O objetivo do presente estudo é apresentar o trabalho de construção do conhecimento realizado em conjunto entre professor e alunos de modo levá-los a compreensão de valores éticos para a preservação ambiental.

A horta é um ambiente onde podem ser abordados vários conteúdos curriculares de forma contextualizada e promove vivências que resgata valores indispensáveis para a formação da cidadania. Nesse ambiente, as aulas de ciências ocorreram aliando teoria e prática e possibilitou trabalhar, além do estudo da planta em si (desenvolvimento, partes da planta, etc), abordagens relativas à saúde, nutrição e aos hábitos alimentares das crianças, bem como vários conceitos escolares de ciências.

CURIOSIDADE E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Os professores têm uma missão importante no sentido de desenvolver atividades que possibilitem a construção de significados e conceitos em ciências levando em consideração a sua curiosidade. Para Nunes et al. (2000) quando se trabalha partindo da curiosidade infantil mexemos com questões existenciais, com as ideias e pensamentos, ampliando e construindo conhecimento e representações de mundo.

Compreendendo o espaço escolar como um meio de interação e construção de conhecimento e as aulas de ciências como um espaço ideal para despertar a curiosidade, desenvolvemos com os alunos do ensino fundamental projetos de pesquisa envolvendo um tema de seu interesse.

Projeto é um conjunto de ações que contam com recursos limitados e visam alcançar um objetivo comum. (GAREL, 2003, DINSMORE, 2004, NEKOUROUH, 2009, MAXIMIANO, 2010).

O conhecimento da sistemática para se trabalhar projetos e o emprego dos mesmos na área educacional pode trazer contribuições para o aprendizado. Tal conhecimento segundo Nonaka e Takeuchi pode ser tácito ou explicito. O tácito é informal ao passo que o explícito é registrado. Quando as pessoas transmitem informações de modo informal, o conhecimento envolvido é o tácito, ao passo que o explícito é aquele que é registrado em livros, apostilas ou material didático. No ensino há a combinação dos tipos de conhecimento tácito e explícito.

A pedagogia por meio de desenvolvimento de projetos procura envolver todo corpo executor (tanto o aluno quanto o professor), os recursos disponíveis e todas as intenções que se estabelecem nesse ambiente. Essa perspectiva implica que o papel da escola não é somente ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com aprendizagem, mas preparar os alunos para um convívio responsável na sociedade. (ALMEIDA, 1999).

Em geral, a maioria dos projetos resulta em uma aprendizagem que tem significado para os alunos, que tem relação com sua vida, que lhes desafia e lhes traz, de fato, uma aplicação de conhecimentos. Quando se trabalha a estratégia do projeto, associando o mesmo às teorias educacionais pode-se contar com aplicações coerentes com os processos de ensino e de aprendizagem.

No ensino Vigotsky considera que a interação é importante para que ocorra o aprendizado e que se trabalhe numa região que denominou de proximal aos conceitos já possuídos pelos alunos. (VIGOTSKY, 1996).

Quando se aproxima dos conceitos já possuídos pelos alunos, pode-se realizar um aprendizado mais efetivo, duradouro e significativo.

Além disso, voltando à técnica de ensino por projetos, ela possibilita promover e estabelecer estratégias de organização, estimula os alunos a fazerem escolhas e se comprometerem com elas. Ao assumir responsabilidades, possibilita a realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

A utilização de projetos não só permite o envolvimento e a cooperação entre os próprios estudantes, entre aluno/professor, mas também a utilização de vários recursos didáticos externos à escola como utilização de bibliotecas públicas, laboratórios, computadores, museus, parques, visitas técnicas, e estudo de campo. Já a questão das responsabilidades e comprometimento e organização estão relacionadas à autonomia que é bem trabalhada na educação por Freire. (FREIRE, 1996) e de acordo com Leite (2007), ao participar de um projeto, o aluno estará envolvendo-se em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas.

O aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento para tornar-se um ser humano capaz de desenvolver uma atividade complexa e nesse processo está se apropriando de um determinado objeto de conhecimento cultural. Segundo Hernández e Ventura (1998) para se desenvolver um projeto deve-se partir de um tema ou problema de interesse do aluno para depois iniciar o processo de pesquisa. Entretanto, para Pacheco (2007) ao escolher o tema, o professor deve ficar atento para que esse guarde uma relação com os conhecimentos formais trabalhados na escola, uma vez que os projetos são instrumentos de mediação entre os interesses de aprendizagem e as tarefas e responsabilidades de ensino.

As disciplinas do currículo escolar podem se apropriar de projetos como ferramenta didática para contextualização de conteúdos. (POLLI; SIGNORINI, 2012).

Nessa proposta, o tema de interesse dos alunos foram ervas medicinais e os projetos compreenderam dois períodos: o primeiro envolveu uma atividade de investigação junto aos moradores de sua comunidade e uma pesquisa bibliográfica e o segundo momento envolveu uma parte experimental, onde propomos a construção de uma horta com suas ervas e com outras plantas frutíferas trazidas por eles durante o projeto.

Para Hoering e Pereira (2004) ao observar o objeto de seu estudo, o aluno entende melhor o assunto, o que está

sendo observado pode ser manipulado, tocado, permitindo que da observação possa se construir o conceito e não apenas imaginá-lo.

Nos trabalhos relacionados às questões de Educação Ambiental Escolar, a colaboração das instituições de ensino é essencial para possibilitar aos alunos noções de percepção ambiental e, assim, fazer com que os estudantes adquiram a responsabilidade sobre seus atos, em relação ao meio no qual estão inseridos. (FRANCO et al., 2012).

Os professores precisam do apoio e respaldo das instituições de ensino sem o qual as pesquisas perdem sua força e qualidade. Quando ocorre o apoio institucional é possível se realizar um bom trabalho que envolva professores, alunos e a comunidade.

A gestão ambiental pode ser indutora da transformação social, pode ajudar a formar indivíduos conscientes de sua realidade (ARAGÃO; SANTOS; SILVA, 2011).

Os alunos podem adquirir uma nova postura tanto na escola como também na sociedade e por isso é tão importante o trabalho envolvendo os mesmos nos projetos.

Ao desenvolver um projeto de pesquisa envolvendo o plantio, tanto as habilidades cognitivas quanto as artesanais e manuais são desenvolvidas e cada aluno pode contribuir com o grupo conforme suas capacidades. (MENEZES; FARIA, 2003).

Com essa atividade de plantio e acompanhamento do crescimento das mudas, esperava-se discutir não só as principais causas responsáveis pela deterioração do meio ambiente, mas também despertar na criança atitudes que levassem a ações para a preservação do meio ambiente. Isso ocorre quando trabalha a mudança o comportamento das crianças perante a natureza, ampliando, assim, sua consciência ecológica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 MATERIAIS E MÉTODO

Realizou-se uma pesquisa qualitativa que é aquela na qual o pesquisador está mais preocupado com a análise do conteúdo do que com os números e as porcentagens. (SEVERINO, 2007, LUDKE, ANDREA, 2000).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise do interesse pela ciência foi realizada fazendo-se uso dos instrumentos comuns para esse tipo de pesquisa, como é o caso da observação e produção dos alunos (relatórios e atividades).

Trabalhou-se com estudo de caso. Segundo Yin, este tipo de estudo é um aprofundamento a respeito do caso procurando detalhar as formas de trabalho e resultados. (YIN, 2010).

O estudo se realizou com um trabalho sobre a pedagogia por projetos. Para Pacheco (2007) quando se utiliza a pedagogia de projetos é importante que o aluno selecione, entre seus interesses, um tema sobre o qual deseja desenvolver um conhecimento mais aprofundado, expor suas dúvidas e compartilhar suas certezas, valorizando seus saberes e suas habilidades extraescolares. A atividade foi desenvolvida durante o ano letivo de 2021 e 2022, contando com 30 alunos do 8º ano (7ª série) do Ensino Fundamental II do Educ. Básica situado na cidade de Serra Negra/SP.

Uma vez que os alunos envolvidos não tinham experiências em realizar pesquisas foram sugeridas as seguintes questões orientadoras:

- Quais os nomes científicos e populares das ervas por você pesquisadas?
- Qual a origem (Região, Estado, Pais, Continentes) das ervas pesquisadas?
- Como essas ervas podem ser usadas no dia-dia?
- Qual a melhor técnica para colher a sua erva para um bom aproveitamento?
- Quais ervas são mais cultivadas em sua região?

Os resultados da pesquisa bibliográfica envolvendo essas e outras questões de curiosidade dos alunos foram lidos e debatidos em sala de aula pelos grupos e depois foi solicitamos para cada grupo que trouxesse para a escola mudas ou sementes de suas ervas. Entretanto, na aula seguinte cada grupo levou para a escola não só mudas de suas ervas, mas também mudas de plantas frutíferas e realizou o plantio das mesmas em um viveiro construído pela escola com materiais recicláveis. Esse viveiro possuía um sistema de irrigação, o qual foi construído com a implantação de cisternas, permitindo que boa parte da água utilizada durante o projeto fosse captada das chuvas portanto reaproveitada. Neste espaço educativo o aluno plantou, cultivou, acompanhou o crescimento de suas ervas e outras plantas e as colheu.

Durante o período de acompanhamento do crescimento de suas mudas os alunos desenvolveram relatórios descritivos do processo, sobre a germinação, tamanho e as transformações das mesmas. Esses relatórios foram importantes para analisar a capacidade de produção de texto dos alunos, bem como a ortografia e a gramática. As pragas que iam aparecendo foram sendo combatidas com receitas de pulverizadores naturais, como por exemplo, extrato de ce-

bola e ao mesmo tempo foram discutidos os perigos dos agrotóxicos para a nossa saúde.

Devido à importância desse último tópico, nesse período de acompanhamento, os alunos realizaram visitas periódicas a uma fazenda de atividades orgânicas situada na cidade de Serra Negra (SP) com o objetivo de obterem informações e orientações quanto ao cultivo de suas plantas e aos procedimentos de combate e prevenção de pragas e ervas invasoras. A fazenda conta com produção e sustentação de ervas, legumes, frutas e hortaliças cultivadas sem uso de agrotóxicos.

Em cada visita os alunos observaram variadas técnicas de cultivo e colheita e obtiveram informações que puderam ser utilizadas tanto na horta, quanto nas aulas realizadas em sala, no viveiro e ao ar livre. Por exemplo, questionaram:

- Como é feita a preparação do solo para cultivo de produtos orgânicos?
- Quais as vantagens de consumir um produto orgânico?
- O custo para cultivar produtos orgânicos?
- E para o consumidor como fica o custo?
- Em qual situação é preciso cultivar plantas em estufa?
- As plantas que estão em estufa precisam ser molhadas com que frequência?
- Frutas e verduras respiram após a colheita, fazem fotossíntese depois de cortadas?
- Como iniciar um reflorestamento?
- O que é polinização e dispersão?
- O que é monocultura?

As informações foram importantes para o desenvolvimento do projeto e também para discussão de tópicos de ciências abordados em sala de aula, como a polinização, fotossíntese, solo, entre outros. Após o acompanhamento do crescimento de suas mudas, eles realizaram as colheitas de suas plantas e as levaram para o laboratório com o objetivo de utilizá-las para preparação de produtos a base de ervas.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização dos trabalhos, observou-se que a comunidade da região utiliza conhecimentos populares relacionados ao uso de ervas medicinais que passam de geração a geração como conhecimento tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). O conhecimento tácito é informal e nem sempre é registrado por escrito e fica na cabeça das pessoas.

O tema escolhido pelos alunos em concordância com o professor foi "ervas medicinais". Antes da escolha do tema pelos alunos realizou-se a discussão com o objetivo de conhecer que tipo de tema eles gostariam de desenvolver em seus projetos. Para isso foi apresentado os conteúdos que seriam estudados durante o ano letivo e uma vez que a escola possuía um grande espaço disponível que poderia ser aproveitado em aulas, foi sugerido pelo professor que o tema a ser desenvolvido deveria envolver plantas e reino vegetais. Assim, para dar início ao projeto dos alunos, propomos que todos realizassem uma pesquisa junto à comunidade rural e urbana, que tipos de ervas medicinais eles conheciam e utilizavam, como e para que a planta poderia ser usada. Para verificar e confirmar as informações obtidas pelos alunos, a mesma pesquisa foi aplicada a profissionais da área da saúde (médicos e nutricionistas) com a finalidade de comparar dados populares com científicos. Ao trazerem para a classe o resultado dessa pesquisa, realizou-se um debate e logo após, os alunos, em grupo, escolheram uma erva ou mais ervas e realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre ela. Envolver os alunos em atividade de pesquisa contribui não só para despertar o interesse, mas, também amplia as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos de ciências. Observa-se na literatura, que Tarantino e Ianelli consideraram um trabalho semelhante, que também é da pedagogia por projetos e que é sobre visita a museus. No trabalho a análise qualitativa tanto de documentos, as falas dos responsáveis pelas ações educativas e as visitas orientadas aos museus estudados enfatizam aspectos que se aproximam da concepção construtivista de educação. (MARANDINO; IANELLI, 2012).

A visita a museus também pode ser considerada um tipo de projeto e de modo semelhante aos resultados obtidos pelos autores também no presente estudo se consideram que há a aproximação com a concepção construtivista. Para realização da tarefa, considerou-se as afirmações de Amaro, Póvoa e Macedo, no sentido que é útil utilizar um questionário se um investigador pretende recolher informações sobre um determinado assunto. (AMARO, PÓVOA, MACEDO, 2005).

A atividade foi importante para o aluno estabelecer a dinâmica da relação entre a teoria e a prática. As aulas de laboratório são importantes porque nelas os alunos desenvolvem habilidades processuais e técnicas ligadas ao processo científico, usam da tomada de decisão, enfatizam a prática para chegar à teoria, podem lidar com problemas verdadeiros nos seus contextos

sociais (VIGOTSKY, 1996, LINSINGEN, 2007 apud SANTOS; AMARAL; MACIEL, 2010).

Boa parte da aprendizagem ocorre na interação dos estudantes nos grupos. Mas esta, ao que tudo indica não é a única forma de aprendizado que ocorreu, pois os alunos também contaram com autonomia como menciona Freire, para decidir os caminhos da pesquisa e, além disso, a pesquisa possibilita a ocorrência de aprendizado significativo como afirma Ausubel. Para a colheita, os alunos adotaram técnicas diferenciadas, aprendidas durante suas visitas a fazenda, com a finalidade de potencializar as propriedades das espécies, de acordo com as partes da planta que se colheu: Folhas (foram colhidas antes da floração); Flores (a colheita teve inicio na floração); Frutos (foram colhidos durante a maturação natural); Raízes (foram colhidas durante o inverno). As plantas foram colhidas nas primeiras horas do dia ou no final da tarde. Para extrair seus princípios ativos os alunos realizaram o processo de destilação, cujos destilados foram depois utilizados para preparação de pomadas, perfumes, sabonetes, vinagres aromáticos, essências, sais de banho, indicadores ácido/base, tintas e colas. No caso de plantas manchadas, comidas por insetos ou contaminadas por fungos, estas não foram colhidas antes de serem tratadas. Como a idéia era aproveitar ao máximo a matéria prima, os alunos não descartaram essas plantas e construíram uma caixa de compostagem. Com ela, estudaram todo processo de decomposição e produção de adubo orgânico que foi posteriormente usado para fertilização dos canteiros e vasos da escola. Com o objetivo de divulgar para a comunidade os resultados obtidos com o desenvolvimento de seu projeto montamos, na escola, uma Feira de Ciência de modo semelhante ao exposto por Trudel, Reis e Dione. A realização de Feiras de Ciências traz benefícios para alunos e professores e mudanças no trabalho em ciências, entre elas, maior envolvimento e interesse e consequentemente, motivação para o estudo de temas de ciência (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009, TRUDEL, REIS, DIONE, 2012).

Acredita-se que a socialização dos conhecimentos adquiridos na escola foi muito estimulante para os alunos, pois durante a realização da feira eles elaboraram estratégias para tratar dos conteúdos das diferentes áreas abordadas no contexto do projeto. Para Hartmann e Zimmermann (2010) a participação em feiras de ciências leva a educação científica dos alunos, uma vez que representa a culminação de um processo de estudo e investigação. Além disso, a feira também contribui para que os alunos demonstrem sua criatividade, seu raciocínio lógico, sua capacidade de pesquisa e seus conhecimentos científicos. A feira também é um local de socialização de ideias e onde se encontram os grupos. De acordo com Moura (2009), a essência do trabalho em equipe é condição primordial para o bom relacionamento em qualquer ambiente em que se estabelecem as relações sociais.

Após a Feira de Ciências realizou-se a entrevista com algumas das crianças sobre as atividades realizadas durante o desenvolvimento do projeto com a finalidade de verificar o envolvimento e o aprendizado. Ao questionarmos quanto à sua participação na Feira de Ciências a maioria respondeu que gostou da ideia, porque mostrou os resultados do seu projeto para seus amigos da comunidade e familiares. Quando questionados sobre o que mais gostaram ao desenvolver seus projetos, a maioria afirmou que gostou das atividades que foram sendo realizadas ao longo do projeto, alguns gostaram mais das aulas realizadas no viveiro de plantas, outros da visita a fazenda, outros das aulas de laboratório como pode ser observado pelas falas contidas nos depoimentos seguintes:

As aulas foram bem legais, é muito bom aprender ciências assim é melhor que ler livros. (aluno A).

Adorei, foram técnicas novas que eu não conhecia, e a pesquisa em campo foi muito boa, conversamos com profissionais especializados na área, assim é mais gostoso estudar e mais fácil de aprender. (aluno B).

Ir conversar com profissionais na área foi bom porque até podemos ter idéia do que é aquela profissão e escolher a que queremos para o nosso futuro. (aluno C).

Nossa foi maravilhoso aprendi muitas coisas e foi bem divertido. (aluno D).

Os alunos apresentam em comum o aprendizado realizado de modo prático, em situações reais com pessoas reais e não apenas de modo teórico que ocorre quando se realiza a leitura de um livro. Essas colocações apontam no sentido de que a estratégia do emprego de projetos favorece o trabalho prático e o incentivo para que ocorra o aprendizado contextualizado e de modo mais descontraído e próximo do conhecimento dos alunos ou da zona proximal Vigotskiana. Quando se questionou: como foi desenvolver um projeto junto com seus colegas, a maioria respondeu que trabalhar em equipe proporciona prazer na maioria do tempo como se observa nos depoimentos:

Quando a gente trabalha em grupo parece que aprende mais, porque com os amigos conversando aprendemos muitas coisas. (aluno E).

Eu gosto muito de trabalhar em grupo, a gente troca informações é bem melhor, com a internet ficou bem fácil fazer pesquisas e trocar idéias, também pesquisamos em muitos livros e conversamos muito com o professor. (aluno F).

Os trabalhos em grupos foram ótimos, podemos encontrar com amigos e estudar juntos um ajuda o outro. (aluno G).

Observa-se pela fala dos alunos que os mesmos gostaram de aprender em grupo. Os alunos participaram em grupos socializando seus conhecimentos confirmando as colocações de Moura e também Linsingen e Vigotsky de que o aprendizado ocorre com a interação nos grupos sociais e de modo tendente ao construtitivista como no caso do trabalho com museus reportado por Marandino e Ianelli. Shitsuka trabalhou as ilustrações de Wellings, adaptando-as (Figura 1).

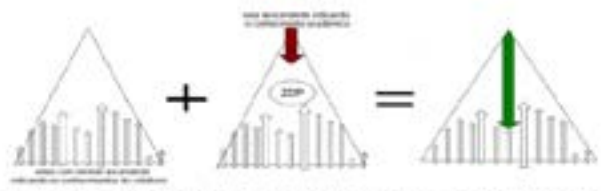


Figura 1 - Conceitos do cotidiano, conceitos acadêmicos a ZDP e a amarração de conceitos (Fonte: Shitsuka, 2011)

Esta considera uma situação de aprendizagem na qual, inicialmente, na região esquerda da figura, o aluno conta com conceitos próprios originados de sua vivência, sua família, seus amigos e ambiente no qual vive. Observa-se que os conceitos de cima para baixo como mostrado no centro da figura são representam os conhecimentos científicos como menciona Wellings e que são trabalhados pelos professores nas escolas. Quando se trabalhou a estratégia da pedagogia por projetos, possibilitou-se a aproximação dos conceitos que se desejava trabalhar que eram os de "interesse pela Ciência e de valores éticos para a preservação ambiental" caminhando-se para o lado direito da figura, após o símbolo do "=". Possibilitou-se a ocorrência de situações de autonomia dos alunos e de interação no grupo de modo a favorecer a aprendizagem duradoura, significativa e que o aluno levará para toda vida e tudo indica que este tipo de aprendizagem ocorreu nos alunos como se observou pelas declarações dos mesmos. Quanto à questão da aprovação da estratégia de projetos pelos alunos todos responderam que gostaram e deram várias justificativas, as quais podem ser observadas nos depoimentos acima e tudo indica que se alcançou a conscientização mencionada por Aragão, Santos, Silva, Franco, Menezes e Faria. Os professores envolvidos no estudo também aprovaram a estratégia de modo unânime e desta forma considera-se que a mesma foi bem sucedida nas condições do presente estudo.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que este tipo de pedagogia possibilita o desenvolvimento comportamental dos alunos que passaram a apresentar uma atitude de responsabilidade e autonomia, além de independência para resolução de problemas, interesse pela Ciência, leitura e melhora na compreensão de textos.

Quando se construiu a horta foi possível proporcionar aos alunos a obtenção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa além de desenvolver habilidades científicas como a observação, descoberta, comparação, análise e síntese, levando os alunos a despertar a sua curiosidade e o interesse pelas aulas de ciências. O plantio e o acompanhamento do crescimento das suas mudas foram motivantes para eles. A satisfação diante de alguns resultados ficou evidente com os comentários e perguntas realizadas nas aulas. As situações de interação e de aproximação da zona proximal Vigotskyana, entre os conceitos que se pretendia trabalhar "interesse pela Ciência e valores para preservação ambiental" no aluno e aqueles conceitos já possuídos pelos mesmos fizeram com que ocorresse um bom aprendizado.

A participação na Feira de Ciências expondo os resultados mostrou-se ser um grande incentivo para que os alunos se mostrassem motivados confirmando os resultados mencionados por Trudel, Reis, Dione e também Hartmann e Zimmermann. Outro fator que mostrou o interesse pela ciência foi o fato de algumas atividades terem sido realizados fora do horário de aula e não contava com a obrigatoriedade de participação, pois foi oferecido como atividades extras curriculares e os alunos da classe.

O trabalho em grupo fez com que houvesse a interação, socialização, trocas e aprendizado e a pedagogia por projetos aproximou os conceitos que se desejava alcançar nos alunos com os conceitos já possuídos pelos mesmos de modo a se reforçar a região proximal de aprendizagem preconizada por Vigotsky. O trabalho realizado vai ao encontro da formação de cidadãos responsáveis e que levarão para suas vidas o modelo de desenvolvimento socioambiental responsável.

Os autores agradecem a todos que possibilitaram direta ou indiretamente a realização do trabalho e a disseminação do mesmo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Projeto: Uma nova cultura da aprendizagem, 1999. Disponível: <www.proinfo.mec.gov.br/index.Site.php?op=P>. Acesso em 10 jan. 2011.

AMARO, A.; PÓVOA, A.; MACEDO, L. A arte de fazer questionários. In: Metodologias de Investigação em Educação. Fac. de Ciências da Univ. do Porto. Dep. de Química, 2005.

ARAGÃO, J. P.G.V.; SANTOS, K.M.B.; SIL-

VA, M. M. Gestão ambiental e escola: a construção de uma atitude ambiental. Ambiente & Educação. v.16, n.2, p.27-40, 2011.

CARVALHO, A.M.P.; GIL PÉREZ, D. O Saber e Saber Fazer dos Professores. In.: Castro, A.D. e Carvalho, A.M.P. Ensinar a Ensinar: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thonsom Learning, 2001.

DINSMORE, Paul C. Gerenciamento de projetos. São Paulo: Qualytimark, 2004.

FRANCO, A. R. et al. Estudo de percepção ambiental com alunos de escola municipal localizada no entorno do parque estadual da serra do rola-moça. Ambiente & Educação. V.17, n.1, p.155-175, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAREL, Gilles, Le management de projet, collections repères, La découverte, Paris, 2003.

HARTMANN, A.M.; ZIMMERMANN, E. Feira de Ciências: A Interdisciplin. e a Contextualização em Produções de Estudantes de Ensino Médio. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência, Florianópolis, 2009.

HARTMANN, A.M.; ZIMMERMANN, E. Exposições de Ciência e Tecnologia e o Trabalho Docente: Um Estudo de Caso. XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Águas de Lindóia, 2010. Disponível em:

http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/xii/sys/resumos/T 0119-1.pdf. Acesso: 02/2011.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organização do Currículo por Projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOERNIG, A.M.; PEREIRA, A.B. As aulas de Ciências Iniciando pela Prática: O que Pensam os Alunos. Revista da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, n.3. p.19-28, 2004.

LEITE, L.H.A. Pedagogia de projetos e Projetos de Trabalho. Presença Pedag., v. 73, p. 62-69, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2000.

MARANDINO, M.; IANELLI, I. T. Modelos de educação em ciências em museus: análise da visita orientada. Rev. Ensaio. Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p.17-33, jan-abr 2012.

MAXIMIANO, Antonio C.A. Administração de projetos. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, H.C.; FARIA, A.G. Utiliz. o monitoramento ambiental para o ensino da química. Química Nova, v. 26, n.2, p. 287-290. 2003.

MOURA, D. Aprender com o outro. Revista Atividades & Experiências, v. 9, n. 3 p. 11-16, 2009.

NEKOUROUH, Michel. Les 100 de management de projet, collection cahiers des performances. Ed. Katamaran: Paris, 2009.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. A gestão do conhecimento. P.Alegre: Bookman, 2008.

NUNES, C.S.; RIBES, E.L.; SILVA, P.P.; GUIMARÃES, P.R.F. Trabalho com Projetos em Educação Infantil: Uma abordagem Sócio-Amabiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v. 4, p.1-10, 2000.

PACHECO, R.A. Ensinar Aprendendo: a práxis pedagógica do ensino por projetos no E. Fundamental. Revista PerCursos, v. 8, n. 2, p. 19-40, 2007. Disponível em: http://www.pibidufrpe.pro.br/arquivos/pacheco_ensino_projetos.pdf. Acesso: 01/2011.

POLLI, A.; SIGNORINI, T. A inserção da educação ambiental na prática pedagógica. Ambiente & Educação V. 17, Nº 2, p.93-101, 2012.

SANTOS, M.S.; AMARAL, C.L.C.; MACIEL,M.D., Temas Sociocientíficos (Leite) Em Aulas Práticas de Química na Educação Profissional: Uma Abordagem CTS. Experiências em Ensino de Ciências. v.5, n.3, p. 115-121, 2010.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 37.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHITSUKA, R. Proposta de reestruturação de matrizes curriculares por meio de cobertura conceitual: um estudo de caso para disciplinas de matemática em um curso de graduação em engenharia mecânica. Tese (doutorado) apresentada à Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo-SP, 2011.

TRUDEL, L.; REIS, G.; DIONE, L. Incidence des caractéristiques des élèves sur leur degré de motivation à participer à une expo-sciences. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v.14, n. 03, p. 17-35, set-dez 2012.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. S„o Paulo: Martins Fontes, 1996.

WELLINGS, P. School learning and life learning: the interacction of spontaneous and scientifica concepts in the development of higher mental processes. Publicado no website da Stanford University, 2003. Disponlvel em:

http://ldt.stanford.edu/~paulaw/STANFORD/370x_paula_wellings_final_paper.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A IMPORTÂNCIA DE PRATICAR GESTÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECONOMIA SUSTENTÁVEL HARMONIOZAMENTE

JOSÉ MARIA STANZANI

RESUMO

Como praticar gestão, educação ambiental e economia sustentável harmoniosamente com eficácia dentro de uma organização? As teorias que tentam descrever a relação entre desempenho ambiental e desempenho econômico apresentam duas visões. No centro dessas questões estão a empresa e sua capacidade de gerenciar melhor as restrições ambientais. O objetivo do estudo é analisar a interface entre gestão e educação ambiental, nos processos de gerenciamento socioambiental em organizações públicas. O estudo é uma revisão bibliográfica. As empresas enfrentam desafios significativos na identificação, estimativa e rastreamento de seus custos ambientais. Essas dificuldades podem então levar à incapacidade de avaliar adequadamente os impactos dos projetos de conservação ambiental. A hipótese é de que com uma boa gestão, as empresas públicas alcancem o nível esperado pela sociedade, o Desenvolvimento Sustentável.

Palavras-chave: Gestão. Ambiente. Sustentabilidade. Desenvolvimento Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A gestão ambiental em empresas industriais e em empresas públicas evoluiu consideravelmente nas últimas décadas e agora ultrapassa o quadro legislativo simples. As políticas ambientais, os mercados e as expectativas dos vários interessados colocam as empresas diante de novos desafios cuja percepção e controle podem ter impactos significativos em termos de competitividade. Os comportamentos e posições que as organizações adotam em relação às questões sociais e ambientais variam amplamente (DRECHSLER, 2002).

A justificativa para este estudo está na necessidade de verificar o porquê que alguns ainda consideram o meio ambiente como um centro de custo, enquanto outros veem oportunidades. A comparação das estratégias e práticas implementadas pelas autoridades públicas e as empresas, no entanto, tende a demonstrar que a medida do sucesso permanece acima do todo econômico.

Dentro deste contexto, surge uma pergunta de pesquisa: Como praticar gestão, educação ambiental e economia sustentável harmoniosamente com eficácia dentro de uma organização? As teorias que tentam descrever a relação entre desempenho ambiental e desempenho econômico ainda apresentam duas visões. A teoria "tradicionalista" sustenta que essa relação é uniformemente negativa e que o desempenho econômico diminui estritamente com o aumento do desempenho ambiental, enquanto a teoria "revisionista" descreve um relacionamento sob a forma de “U” invertido: desempenho ambiental e econômico poderia, até certo ponto, ser melhorado em conjunto (BARBOSA et al., 2014a).

Estudos empíricos, com o objetivo de testar essas duas visões, não permitem decidir claramente: situações de "win-win", bem como situações de "win-loose". Os impactos econômicos das estratégias ambientais não são, portanto, homogêneos (CHAPUIS, 2006). No centro dessas questões estão a empresa e sua capacidade de gerenciar melhor as restrições ambientais. De fato, as organizações têm todo interesse em melhorar seu desempenho econômico e analisar corretamente os riscos e oportunidades que enfrentam em termos de gerenciamento ambiental.

O objetivo do estudo é analisar a interface entre gestão e educação ambiental, nos processos de gerenciamento socioambiental em organizações. Aqueles que estão mais em condições de identificar questões ambientais estratégicas e respostas efetivas a elas, devem ser bem-sucedidos na criação de uma sinergia entre a melhoria ecológica e a criação de valor. Tendo como objetivos específicos: Descrever conceitos e definições voltados para o tema em questão.

Hipoteticamente, com uma boa gestão, as empresas tendem a alcançar o nível esperado pela sociedade. Teorias e estudos empíricos destinados a descrever e testar as relações entre desempenho ambiental e desempenho econômico também provam as situações de ganha-ganha, através do qual estes dois desempenhos são melhorados em conjunto. Os projetos de prevenção da poluição também ilustram esse ponto. No entanto, as empresas enfrentam desafios significativos na identificação, estimativa e rastreamento de seus custos ambientais. Essas dificuldades podem então levar à incapacidade de avaliar adequadamente os impactos dos projetos de conservação ambiental.

O estudo é uma revisão bibliográfica. Pesquisas do tipo tem o objetivo primordial à exposição dos atributos de determinado fenômeno ou afirmação de relações entre as variáveis. Assim, recomenda-se que apresente características do tipo: analisar a atmosfera como fonte direta dos dados e o pesquisador como um instrumento interruptor; não agenciar o uso de artifícios e métodos estatísticos; tendo como apreensão maior a interpretação de fenômenos e a imputação de resulta-

dos; o método deve ser o foco principal para a abordagem e não o resultado ou o fruto; a apreciação dos dados deve ser atingida de forma intuitiva e indutivamente através do pesquisador (GIL, 2008). Várias bibliografias de autores com expressão significativa em campo científico foram pesquisadas, oportunidade que trouxe as principais ideias adicionadas, tendo como alvo fundamentar a proposta deste trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO

Quando o termo "ambiente" é usado, não é óbvio que todos atribuam o mesmo significado a ele. Portanto, é necessário, antes de qualquer discussão, defini-lo precisamente. Uma primeira abordagem refere-se ao ambiente como sendo no sentido mais amplo de tudo o que rodeia o homem. Chapuis (2006, p.16) define o ambiente como "Todas as condições naturais (físicas, químicas, biológicas) e culturais (sociológicas) susceptíveis de afetar organismos vivos e atividades humanas".

Uma segunda abordagem enfatiza os links que existem entre os componentes do meio ambiente e as sociedades humanas. Assim, para o geógrafo, o conceito de ambiente refere-se à "existência de relações recíprocas entre um grupo de referência e seu meio ambiente" (BARBOSA et al., 2014a, p.201).

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE CONCEITOS

2.1.1 O Antropoceno

Começando com as ciências da terra e geociências, inovações conceituais como 'análise do sistema terrestre' ou 'ciência do sistema terrestre' trouxeram uma perspectiva nova e mais integrativa que olhou para todo o sistema terrestre e incluiu tanto os humanos quanto as forças naturais (CAMARGO; CAPOBIANCO e OLIVEIRA, 2002). Nos níveis regional e local de análise, os pesquisadores começaram a expandir as noções ecológicas de ecossistemas para 'sistemas socioecológicos', que eles analisaram tendo em vista sua resiliência ou, mais recentemente, seu potencial transformador. Esses sistemas complexos e altamente integrados dificilmente deixam espaço para as dicotomias tradicionais de 'humanos' versus seu 'ambiente' (MAY; LUSTOSA e VINHA, 2003).

2.1.2 A emergência do conceito de sustentabilidade

O desenvolvimento geral da humanidade nas últimas décadas levou a mudanças climáticas e desastres naturais cada vez mais desfavoráveis, mas também a guerras e instabilidade política e socioeconômica. Por meio de sua ação, os humanos têm impactado negativamente o meio ambiente, colocando em risco a sobrevivência da Terra e das gerações futuras (VEIGA, 2006).

Essas condições têm indicado mudanças de comportamento visando uma gestão mais racional e eficiente de todos os recursos, o que permitirá menor pressão e impacto ambiental. Considera-se dentro de si um comportamento responsável que garanta a exploração dos recursos em longo prazo, sem comprometer as gerações futuras (VEIGA, 2006).

O conceito de desenvolvimento sustentável evoluindo na década de 70 e principalmente na década de 80 do século passado. O conceito de desenvolvimento sustentável baseia-se na apreciação de desenvolvimento (desenvolvimento socioeconômico alinhado aos condicionantes ecológicos), no conceito de necessidades (redistribuição dos recursos para garantir a qualidade de vida de todos) e no conceito de gerações futuras (possibilidade de utilização de recursos a longo prazo para garantir a qualidade de vida necessária às gerações futuras) (STERN, 2014).

2.1.3 Condicionantes biofísicos do desenvolvimento

Tem sido um assunto de controvérsia por mais de dois séculos que se pode esperar um crescimento econômico ilimitado em um mundo dotado de recursos finitos, se os limites biofísicos são fatores importantes na determinação das tendências futuras de crescimento econômico. Com recursos naturais escassos e crescimento exponencial da população, é questionado se pode alcançar o crescimento econômico indefinidamente (CAMARGO; CAPOBIANCO e OLIVEIRA, 2002).

A tecnologia deve ser percebida como o escape “final” do problema de escassez de recursos ou a tecnologia contribui para uma maior deterioração ambiental? O capital feito pelo homem é igualmente substituível com o capital natural? Estas são algumas questões políticas levantadas pelos economistas (i) malthusianos, (ii) neoclássicos e (iii) ecológicos no contexto dos limites biofísicos ao crescimento. Os economistas malthusianos argumentaram que não se pode esperar que a atividade econômica cresça indefinidamente, a menos que as taxas de crescimento populacional e / ou a taxa de utilização de recursos sejam efetivamente controladas (FARIAS, 2010).

Os limites para o crescimento econômico podem advir do esgotamento dos recursos essenciais e / ou da degradação em grande escala do ambiente natural. Os economistas malthusianos forneceram uma relação funcional simples entre população, crescimento e escassez de recursos. Eles postularam que a quantidade total de terra

disponível para a agricultura é imutavelmente fixa, enquanto o crescimento da população é limitado pela quantidade de alimentos disponíveis para subsistência, e a população humana invariavelmente aumentará onde os meios de subsistência aumentam (FARIAS, 2010).

2.1.4 Sustentabilidade forte e fraca

A sustentabilidade fraca pressupõe que o capital natural e o capital manufaturado são essencialmente substituíveis e considera que não há diferenças essenciais entre os tipos de bem-estar que geram. A única coisa que importa é o valor total do estoque agregado de capital, que deve ser pelo menos mantido ou idealmente aumentado para o bem das gerações futuras. Nessa perspectiva, não importa se a geração atual consome recursos não renováveis ou despeja CO2 na atmosfera, desde que sejam construídos maquinários, estradas e portos suficientes em compensação (CAMARGO; CAPOBIANCO e OLIVEIRA, 2002).

Tal posição leva a maximizar compensações monetárias para degradações ambientais. Além disso, de uma perspectiva de sustentabilidade fraca, o progresso tecnológico é assumido para gerar continuamente soluções técnicas para os problemas ambientais causados pelo aumento da produção de bens e serviços (MAY; LUSTOSA e VINHA, 2003).

2.1.5 Externalidade

A externalidade é um resultado positivo ou negativo de uma determinada atividade econômica que afeta um terceiro que não está diretamente relacionado a essa atividade. A erosão e o escoamento de produtos químicos causados pela construção de estradas, que causam poluição da água mais a jusante, são um exemplo de externalidade negativa. Em comparação, um aumento de contribuintes com altos rendimentos, resultante de uma universidade sendo construída em uma área de baixa renda com oportunidades limitadas de ensino superior, é um exemplo de externalidade positiva. Ryan et al. (2005) argumentam exemplos de externalidade:

- Meio ambiente: Maior / menor poluição da água e do ar, mais / menos emissões de gases de efeito estufa, degradação ou reabilitação de terras e habitats, desmatamento ou reflorestamento, perda / ganhos de biodiversidade.

- Social: Perda de empregos tradicionais, geração de novos empregos, aumento / diminuição de salários, impactos na saúde humana e custos de saúde, efeitos nas tendências de urbanização e meios de subsistência rurais, mudanças no tamanho do espaço público, conflitos sociais, contribuição para a educação e construção de habilidades.

- Econômico: Contribuição para o desenvolvimento econômico (indicadores: PIB, PIB verde), efeitos sobre os preços de terras e imóveis, perdas / ganhos de receita nos setores afetados, novas oportunidades de comércio, comercialização e aceleração da inovação tecnológica.

2.2 A PROBLEMÁTICA DA DEGRADAÇÃO AMBIENTAL E SUAS IMPLICAÇÕES À ABORDAGEM DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Em relação à definição do termo "ambiente" explicado anteriormente, definese a "degradação ambiental" como a deterioração, devido às atividades humanas, das condições naturais que constituem o ambiente de vida das espécies vivas (humanos, animais, plantas). Diferentes abordagens para a degradação ambiental foram desenvolvidas para compreender e descrever os mecanismos que o geram para finalmente dimensionar as políticas ambientais adequadas. Barbosa (et al., 2014b) distingue as abordagens econômicas e não econômicas da degradação ambiental.

O problema relacionado com o conceito de 'ambiente' é a própria questão do que é 'o ambiente'. Tradicionalmente, o termo 'ambiente' evoca uma dicotomia cartesiana de humanos versus 'natureza'. Natureza e pessoas são conceitualmente distintas. Essa distinção binária, novamente, encontrou críticas generalizadas. Essas críticas vêm, primeiro, das humanidades e da virada pós-humanista nesse campo, muito revigoradas pelo debate Antropoceno (STERN, 2014).

Aqui, inúmeros escritores enfatizam que natureza é uma construção social que não pode mais ser um ponto de referência para a ação política, visto que toda 'natureza' hoje foi moldada pela ação humana ou é afetada por atividades humanas. Termos como conservação da natureza, por exemplo, são inadequados dentro de um enquadramento do Antropoceno, pois nada é deixado fora do domínio da influência ou alcance humano (STERN, 2014).

2.2.1 Abordagens não-econômicas

No que refere às abordagens não econômicas, duas principais lógicas devem ser distinguidas de acordo com o fato do homem ou a natureza estar no centro da preocupação:

- Abordagem antropocêntrica: Na abordagem antropocêntrica "O homem é a finalidade do mundo". Drechsler (2002, p. 16) considera que a poluição ambiental deve ser necessariamente aceita se a sociedade dese-

ja continuar a realizar atividades econômicas industriais. A proteção do meio ambiente é então um objetivo ético, e não econômico, levando em consideração os valores públicos escolhidos coletivamente. Na opinião de Dreschler, os regulamentos ambientais devem, em última instância, ser o veículo para os esforços para evitar exceder os limites ecológicos permitidos. Deve-se notar que se refere à existência de um custo de controle de risco ambiental que é muito maior do que o ganho ambiental obtido como um fator que justifica a aceitação da poluição (DRESCHLER, 2002).

- A abordagem ecocentrada: Na abordagem "ecocêntrica", reconhece-se que a espécie humana tem obrigações em relação a outras formas de vida (DRECHSLER, 2002). Esta hipótese faz uso da teoria desenvolvida por Taylor (1986), que confere deveres do homem contra "objetos vivos selvagens" por causa do valor inerente dessas entidades que possuem um caráter de singularidade. Reconhecer o seu valor intrínseco implica a recusa em tratá-los como se existissem para fins humanos. Finalmente, a concepção de direitos morais para animais e plantas implica o sacrifício parcial dos interesses humanos e, portanto, não permite exceder os limites ecológicos da sociedade (DRECHSLER, 2002).

2.2.2 Abordagens econômicas

O debate entre essas duas abordagens também é evidente nas abordagens econômicas destinadas a levar em conta a degradação ambiental:

- A difícil integração nas teorias neoclássicas: Deve-se notar que o ambiente foi levado em conta relativamente cedo nas teorias relacionadas ao desenvolvimento da sociedade. Antheaume (1999] e Levet (2002) referem-se, desde o início do século XIX, à realização, proveniente do trabalho de Darwin, esse homem pertence a uma natureza em mudança, que ele é, até provável que evolua ou mesmo se transforme. Alguns escritores, engenheiros ou economistas destacam, portanto, os efeitos adversos da industrialização na poluição. Jevons (1865 apud Fernandes et al., 2012.), entre outras coisas, realizou trabalhos sobre o esgotamento dos recursos naturais e mais particularmente sobre a "questão do carvão" no Reino Unido (LEVET, 2002). No entanto, essas correntes de pensamento que tentam reconstruir a economia serão largamente ignoradas pelo pensamento econômico dominante, composto principalmente de teorias neoclássicas e socialistas. Após o crescimento econômico do século XX e especialmente após a Segunda Guerra Mundial, o aparecimento da deterioração da natureza com consequências em termos de custo nas transações torna o meio ambiente um fenômeno de mercado. Da década de 1960 aos anos 70, vê-se o desenvolvimento de uma "economia ambiental" (Levet, 2002), cujos fundamentos são encontrados principalmente no trabalho sobre o esgotamento dos recursos naturais e os efeitos adversos da poluição industrial (PHILIPI et al., 2004).

- Economia ambiental contra economia ecológica: A economia do meio ambiente e os recursos naturais podem ser comparados com a abordagem antropocêntrica. Esta teoria econômica, que, como já visto, se encaixa mais amplamente na desenvolvida no contexto da economia neoclássica, afirma que o meio ambiente é um dos subsistemas da economia e que, como tal pode ser gerenciado de acordo com o princípio da oferta e demanda. O objetivo é, antes, estabelecer as condições de melhoramento do bem-estar social, que é a soma do bem-estar de cada indivíduo na sociedade (PHILIPI et al., 2004).

Se considerar a redução da poluição, esta última só é socialmente vantajosa quando a melhoria do bem-estar das vítimas é maior que a diminuição do bem-estar dos poluidores. Em segundo lugar, a economia ambiental deve permitir explicar a existência de poluição excessiva como resultado de uma divergência entre interesse privado e coletivo (PHILIPI et al., 2004). A diferença entre o custo suportado pelo agente econômico e o dano imposto à sociedade (o custo social) constitui o custo da externalidade negativa (FAUCHEUXL, 1995).

A economia ecológica difere das correntes neoclássicas, argumentando em particular que a economia é um subsistema do sistema geral da natureza. A avaliação puramente monetária adotada pelo neoclássico é, portanto, rejeitada nos modelos desenvolvidos pela economia ecológica (LEVET, 2002). Neste contexto, os valores societários são considerados como tendo uma vida maior do que a do indivíduo. O objetivo desejado, difere do ótimo ideal neoclássico e se reflete na determinação de um objetivo social comum que pode ser associado à criação de uma sociedade sustentável (DRECHSLER, 2002).

2.3 SISTEMAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEIS

O extrato da NSAI (2009) descreve em termos relativos os principais antecedentes dos padrões SGA (Sistemas de Gestão Ambiental) e as formas em que são implementados. As questões ambientais e a necessidade de proteção do meio ambiente são foco de crescente preocupação e, ao longo dos últimos anos, os governos, as empresas e o público estão exigindo uma resposta razoável e efetiva.

As "Cúpulas da Planeta" dos líderes mundiais no Rio de Janeiro e em Quioto trouxeram muita atenção a essas questões e encorajaram passos tangíveis para o desenvolvimento sustentável, o que permitiria uma

prosperidade econômica contínua sem comprometer as futuras gerações.

Muitas empresas e organizações responderam positivamente ao desafio de contribuir para desenvolvimento econômico e prosperidade de forma a respeitar o meio ambiente. Eles estão implementando ativamente programas economicamente viáveis que reduzem os impactos ambientais adversos de suas operações e que resultam em benefícios sustentados para todas as partes (BARBOSA et al., 2014b).

Os padrões SGA foram desenvolvidos como ferramentas para permitir o gerenciamento de organizações para identificar, gerenciar e controlar melhor suas atividades que podem afetar o meio ambiente. Por uma análise sistemática dos aspectos das operações de uma organização e pela quantificação dos impactos sobre o meio ambiente desses aspectos, a organização pode responder de forma planejada e coordenada (BARBOSA et al., 2014b).

Definir metas e objetivos claros em relação ao desempenho ambiental dá orientação à organização, reduzindo o desperdício e uso de energia, substituindo recursos não renováveis, evitando riscos, boa cidadania e aprimoramento de imagem. Isso contribui para aumentar a confiança dos interessados, vantagem competitiva e viabilidade em longo prazo (NSAI, 2009). Embora haja uma série de SGA, na prática, o sistema de ecologia e auditoria emitido pela UE (EMAS) e a série padrão internacional ISO 14000 são os SGA mais frequentemente aplicados (BARBOSA et al., 2014b).

2.3.1 Características dos padrões SGA

Os padrões do sistema de gestão ambiental foram desenvolvidos no início da década de 1990 em vários países. O primeiro padrão foi aprovado pela British Standards Institution (BSI) em 1992 e tornou-se modelo para o padrão internacional ISO 14001, elaborado nos anos 1991-1996.

O EMAS europeu foi adotado em 1993 (EEB, 2003). O ISO 14000 especifica um conjunto de medidas a serem incorporadas no sistema de gerenciamento de uma empresa com o objetivo de lidar com os aspectos ambientais de forma sistemática, incluindo os seguintes elementos principais (Ryan et al., 2005): Definição de uma política ambiental que inclua objetivos de desempenho; avaliação dos aspectos ambientais; identificação de obrigações legais; estabelecimento de um programa de gestão ambiental; definição de procedimentos para atingir os objetivos; e monitoramento do sistema e melhorias.

O EMAS europeu baseia-se no padrão internacional, mas contém requisitos adicionais: Revisão ambiental inicial; verificação independente; um sistema de credenciamento para verificadores; declarações ambientais validadas; envolvimento dos funcionários; e normas e metodologias para a pegada de carbono industrial.

2.3.4 A agenda 21

Esta parceria global deve basear-se nas premissas da resolução 44/228 da Assembleia Geral, de 22 de dezembro de 1989, que foi adotada quando as nações do mundo pediram a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e sobre a aceitação da necessidade de tomar uma abordagem equilibrada e integrada de questões ambientais e de desenvolvimento. A Agenda 21 aborda os problemas urgentes de hoje e também visa preparar o mundo para os desafios do próximo século.

Isso reflete um consenso mundial e um compromisso político ao mais alto nível no desenvolvimento e na cooperação ambiental. Sua implementação bemsucedida é, em primeiro lugar, a responsabilidade dos governos. Estratégias, planos, políticas e processos nacionais são cruciais para alcançar isso. A cooperação internacional deve apoiar e complementar esses esforços nacionais (BARBOSA et al., 2014b).

Neste contexto, o sistema das Nações Unidas tem um papel fundamental a desempenhar. Outras organizações internacionais, regionais e sub-regionais também são chamadas a contribuir com esse esforço. A participação pública mais ampla e o envolvimento ativo das organizações não governamentais e outros grupos também devem ser encorajado. Os objetivos de desenvolvimento ambientais da

Agenda 21 exigirão um fluxo substancial de recursos financeiros novos e adicionais para os países em desenvolvimento, a fim de cobrir os custos incrementais das ações que devem assumir para lidar com os problemas ambientais globais e acelerar o desenvolvimento sustentável.

2.4 ENFOQUE DA POLÍTICA AMBIENTAL, DO PLANEJAMENTO E DA GESTÃO AMBIENTAL

O meio ambiente, como a economia, não é mais considerado de forma independente. Do ponto de vista da sociedade como um todo, ao dimensionar uma política ambiental, o bem-estar deve ser melhorado globalmente, o que, por simplicidade, equivale a lucrar (por exemplo, a remoção de um poluente que faz com que um ambiente fique mais limpo) pelo menos igual ao custo gerado (custo de implementação, impacto na competitividade e emprego, etc.). Essa abordagem, que envolve a tomada em consideração das interações entre os valores econômi-

cos, ambientais e sociais de uma nação ou de uma organização, é refletida através da noção de desenvolvimento sustentável (PHILIPI et al., 2004).

O conceito de desenvolvimento sustentável é relativamente novo e o significado associado a ele ainda é debatido hoje. No entanto, é possível propor uma definição comum e principalmente aceita, especialmente por organismos internacionais. É então necessário falar de desenvolvimento sustentável no sentido do termo da "ONU". É, na verdade, dentro das Nações Unidas que o processo de caracterização e definição do conceito foi iniciado.

2.5 A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO AMBIENTAL NAS EMPRESAS PÚBLICAS

Muitas empresas hoje estão demonstrando seu compromisso com o desenvolvimento sustentável. Essas conversões para ficar visível, hoje mostram seu compromisso com o desenvolvimento recente que são no setor privado, não são iguais ao entusiasmo das grandes empresas no setor público. Nos últimos anos, eles parecem convencidos da utilidade de seu compromisso (LA POSTE, 2013).

A forte atração das empresas públicas ou do setor público pelo desenvolvimento sustentável está sujeita a perguntas. Responsabilidade social e ambiental. No caso das empresas públicas, e particularmente no caso de empresas públicas recém-competitivas e recentemente privatizadas, o posicionamento é muito diferente. As suas obrigações de serviço público eram, de fato, mais restritivas e a sua função social (nomeadamente através da igualdade tarifária ou patrimônio) mais evidente do que hoje. Portanto, surge a questão de por que é importante aplicar uma gestão ambiental numa empresa pública e também apresentar uma estratégia de desenvolvimento sustentável, a resposta está no “desenvolvimento ambiental”.

2.5.1 Desenvolvimento sustentável (DS) como consequência lógica de boa gestão

As empresas públicas às vezes são desafiadas quanto à falta de eficiência econômica. Esta meta, pelo menos parcialmente aplicada a empresas públicas, no entanto, é inteiramente consistente com uma estratégia de Desenvolvimento Durável (DD) (CAPRON e QUAIREL-LANOIZELÉE, 2004). E ela está em dois níveis. Por um lado, a DS coloca o desenvolvimento econômico como uma das áreas prioritárias de qualquer atividade. Em segundo lugar, leva em conta a opinião de todas as partes interessadas e não é um único Estado cujo Tribunal de Contas frequentemente denunciou a má qualidade do seu controle sobre as empresas públicas. Com isso em mente, o Comissariado Geral do Plano, encarregado de pronunciar-se sobre a questão da transformação do papel do Estado no serviço público, foi defendido:

> O estabelecimento a nível nacional e local de estratégias de interesse geral sem pôr em perigo o bom funcionamento dos mecanismos competitivos ou a abertura do capital das grandes empresas estatais para que o Estado único ou acionista maioritário não pode ser suspeitado de agir de acordo com seus próprios interesses (CAPRON e QUAIREL-LANOIZELÉE, 2004, p.121).

Com estes dois aspectos tendo em conta o interesse geral e a abertura do capital, o DS aparece como uma continuação lógica do serviço público, mais comparado a este, uma vez que reconcilia o interesse geral em curto e longo prazo. A DD também tem a dupla vantagem de ser compatível tanto com uma concorrência de empresas quanto com a manutenção de um serviço universal.

Mesmo que seja menos exigente do que a prestação de um serviço público (fornece apenas compensações financeiras em troca da manutenção de missões que devem ser realizadas por empresas), pode parecer incompatível com uma estratégia de rentabilidade pura, incluindo devido às dificuldades em avaliar o serviço prestado e, portanto, sua compensação financeira (CGP, 2000). Mesmo que o serviço universal não especifique nada sobre igualdade de tratamento, por exemplo, uma das principais mudanças no serviço público desde os anos 80 e 90 é a transformação gradual dos usuários em clientes (FARIAS, 2010).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consideração da degradação ambiental foi realizada pela primeira vez independentemente das teorias econômicas. As primeiras políticas elaboradas pelas autoridades públicas basearam-se em abordagens regulatórias destinadas a garantir um nível de proteção do meio ambiente como um ambiente de vida para espécies vivas que seja satisfatória para humanos. Esta abordagem foi claramente baseada em uma visão antropocêntrica da sociedade.

Posteriormente, as autoridades públicas introduziram cada vez mais instrumentos de segunda geração de teorias econômicas (impostos, subsídios, licenças de emissão), com o objetivo principal de alcançar o menor custo possível de um determinado nível, preservação selecionada. Essa abordagem, no entanto, permanece enraizada em uma visão antropocêntrica, onde a aceitação da poluição se justifica quando o custo de controle de riscos ambientais é maior do que o

ganho ambiental obtido. Este último ponto foi na origem do surgimento da necessidade de quantificar economicamente os custos das ações de preservação do meio ambiente, mas especialmente dos benefícios induzidos por estes últimos.

Assim, como já visto, a formulação do conceito de desenvolvimento sustentável ainda não foi acompanhada de uma mudança de paradigma à qual as teorias fortes e claramente estabelecidas seriam anexadas. Os mercados são um aumento gentil da mudança no contributo para o desenvolvimento sustentável, as autoridades públicas devem desempenhar um papel importante e contribuir para a transformação de uma nova ideologia política em ação. Os governos devem, portanto, aumentar ainda mais os incentivos que convencerão a indústria de que a preservação ambiental é lucrativa.

As mudanças descritas (implementação de instrumentos econômicos, associação de novas formas de valor com bens ambientais, etc.) refletem ainda o fato de que as autoridades públicas buscam estabelecer sinais fortes e perceptíveis, e facilmente mensuráveis pelos agentes econômicos. O objetivo é, através desses sinais, incentivar uma mudança de comportamentos, especialmente industrial, para que o meio ambiente seja integrado em estratégias corporativas como uma questão que deve ser gerenciada de forma proativa no interesse do desenvolvimento econômico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTHEAUME, N., Avaliação de Custos Externos - Da Teoria à Prática: Interrogação sobre a evolução da contabilidade social e seu lugar entre outros sistemas de informação dentro da empresa, Tese de Doutorado, Universidade de Nice Sophia-Antipolis, Instituto de Administração de Empresas, 1999.

ARAVO, Aravo Soluções - Aravo Sustentabilidade, 2009. Disponível em: <http:www.aravo.com/solutions/ sustain.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

BARBOSA, RILDO PEREIRA et al. Gestão Ambiental. Editora Erika, 2014A.

BARBOSA, RILDO PEREIRA et al. Meio Ambiente. Guia prático e didático. Editora Erika, 2014B.

CAMARGO, A.; CAPOBIANCO, J.P.R.; OLIVEIRA, J. A. P. (org). Meio ambiente Brasil. Avanços e obstáculos pós Rio92. São Paulo: Instituto Socioambiental; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 460p. 2002.

CAPRON M., QUAIREL-LANOIZELÉE F. Mitos e realidades da empresa responsável, La Découverte, coll. Alternativas Econômicas, Paris, 2004.

CARBON TRUST (2007), Foot Footprint - Introdução às Organizações, Disponível em: <http:www.carbontrust.co.uk/publications/ publication detail? Productid = CTL004>. Acesso em: 01 out. 2022.

CHAPUIS, P. Prospectiva do meio ambiente, desenvolvimento sustentável e estratégias de empresas: as várias leituras do meio ambiente, presidente da CNAM de prospectiva industrial, suporte de curso PRS 211, 2006.

DRECHSLER, C. Comportamento e desempenho da proteção ambiental na empresa industrial: proposição de uma teoria particular do processo de decisão de investimento ambiental, Tese de doutorado, Escola de Estudos Comerciais, 2002.

FARIAS, S.C.G. Espaço de participação social nas questões ambientais do município de Rio das Ostras: O caso do Conselho Municipal de Meio Ambiente. Interscience Place, vol.1, no. 14. 2010.

FAUCHEUX, S., Noël, JF, Economia dos recursos naturais e do meio ambiente, Armand Colin, 1995.

FERNANDES, V., MALHEIROS, T.F., PHILLIPI JR, A., SAMPAIO, C.A.C. Metodologia de avaliação estratégica de processo de Gestão Ambiental municipal. Saúde Social, vol. 12, no. 3, p. 128–143, 2012.

FIJALKOW Y. Usuários ou consumidores? France Telecom ou a desregulamentação do serviço público, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 2006.

FREEMAN RE, Gestão Estratégica: Uma Abordagem de Interessados, Boston, Pitman-Ballinger, 1994.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOSKEN, M. [viewed 10 October 2014]. Gestão Ambiental Pela ISO 14001. Disponível em: <http://www.qualidade.adm.br/meio-ambiente/ISO_1400 1_GESTAOAMBIENTAL. pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

LA POSTE, para um futuro mais forte, 1º Relatório de Desenvolvimento Sustentável, Grupo La Poste, 2013. Disponível em: http: // www. laposte. fr / artigo. php3? id_article = 1502 #. Acesso em: 12 set. 2022.

LEVET, AL, Impacto Econômico das Políticas Ambientais: Efeitos de Custo e Competitividade das Empresas Aeronáuticas, Tese de Doutorado, Universidade do Pantheon-Assas, Paris II, 2002.

MAY, P.H.; LUSTOSA, M.C. VINHA, V. da. Economia do meio ambiente – Teoria e prática. Rio de Janeiro Elsevier, 318 p. 2003.

NATIONAL STANDARDS AUTHORITY OF IRELAND (NSAI) (2009), ISO 14001 - Environmental Management Systems, Disponível

em: http://www.nsai.ie/index. cfm / area / page / information / ISO14001EMS>. Acesso em: 15 out. 2022.

ONU, Relatório da Comissão Mundial do Meio Ambiente: Nosso Futuro Comum, Nações Unidas - Desenvolvimento e Cooperação Econômica Internacional: Meio Ambiente, A / 42/427, 318p, 1987.

PHILIPI JR, A; ROMERO, M.A.; BRUNA, G.C. (Eds.). Curso de gestão Ambiental. Barueri, SP; Manole. 2004.

POSTEL N., Rousseau S., Sobel R., "A" Responsabilidade Social e Ambiental de Empresas: uma potencial reconfiguração da relação salarial fordista? Economia Aplicada, LIX Volume, 4,2006, p. 77-104, 2006.

ROMEIRO, A.R. (Org) Avaliação e contabilização de impactos ambientais. Campinas, SP: UNICAMP; São Paulo, SP:Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. 400 p.

RYAN, P., DUNDON, T., BYRNE, E. e SHOVLIN, S. (2005), Relatório de filial para o setor de transporte rodoviário na Irlanda, NUI Galway, Disponível em: <http://www. fr.eurofound.eu.int/ewco / employment / documents / RoadIreland.doc>. Acesso em: 14 out. 2022.

STERN, N. A Economia das Alterações Climáticas, 2014. HM Treasury, Disponível em: <http://www. hm-treasury.gov.uk/independent_reviews/ stern_review_economics_climate_change / stern_review_report.cfm>. Acesso em: 22 out. 2022.

VEIGA, J. E. da. Meio ambiente & desenvolvimento. São Paulo, Ed. Senac, 2006.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KATIANE DA COSTA SOUSA NUNES

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um, (Currículo da Cidade, 2019).

Para efeito, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil adota a seguinte definição sobre criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Logo, o Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade). Portanto, como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural.

Os bebês e as crianças nascem em seus grupos familiares, e essa é a primeira instituição a lhes oferecer um modo de viver e de realizar tarefas do cotidiano como comer, brincar, vestir-se, isto é, aprender ao estar ativamente se socializando. Assim, vindos de diferentes experiências em espaços privados, os bebês e as crianças encontram-se na escola e iniciam as suas jornadas na Educação Infantil ampliando e pluralizando as suas experiências humanas. Os bebês e as crianças aprendem especialmente ao estabelecer interações e ao realizar brincadeiras. (Currículo da Cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019).

Assim sendo, o lúdico dentro do processo educativo pode construir-se numa atividade muito rica, na medida em que professores e alunos interagem construindo conhecimentos e socializando-se. A aprendizagem através do lúdico deve ser considerada do ponto de vista das crianças, propondo a compreensão dos conteúdos a partir da reconstrução que ela realiza. O lúdico é parte do cotidiano infantil e através do faz de conta, a criança cria seu mundo próprio, imitando sua vivência com os adultos.

Contudo, o lúdico abrange o brinquedo, a brincadeira e o jogo. Esses elementos fazem parte do mundo infantil, pois são atividades exercidas pelas crianças desde o início da humanidade. Na atualidade, não é possível pensar o desenvolvimento da criança sem momentos de diversão, por isso afirma Santos (1997) que as atividades lúdicas são a essência da infância.

Contudo, a ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Ensinar por meio da ludicidade faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referenciais da própria vida do sujeito. (RAU, 2011, p.31).

Dessa forma, a escola deve valorizar o conhecimento prévio da criança e criar condições para que a mesma progrida em seu desenvolvimento. A escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino aprendizagem ocorre, Por essas razões, a ludicidade é um assunto que tem conquistado espaço nas escolas, por ser a essência da infância, permitindo um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento.

No entendimento de Maluf (2009), a escola, como instituição educativa, tem o compromisso de fazer com que a prática lúdica de fato aconteça, pois é uma proposta metodológica que contribui para uma vida mais prazerosa e significativa. Através do lúdico, a escola estimula a criança a um excelente convívio com o seu grupo social.

Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica (Maluf, 2009).

Logo, ao ser inserido na escola, sua rotina muda, incumbindo ao professor ter a sensibilidade e a missão de ser o mediador nos processos de ensino e de aprendizagem, sem excluir o lúdico. A criança, em seu "faz-de-conta" cria um mundo próprio e novas situações ricas de aprendizagem.

O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras

explicita que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos (Kishimoto, 2005).

Portanto, a brincadeira de papéis também cria uma zona de desenvolvimento próximo para as crianças, como diz Vygotsky (2008), na brincadeira a criança sempre age como se fosse mais velha, tem atitudes que estão para além da sua média de idade. Este é um aprendizado importante para a autodisciplina, que se aprende naturalmente ao brincar, e não pela imposição do adulto. O brincar é uma atividade plena que envolve corpo, mente e emoções.

A brincadeira é segundo Rodrigues, 2007,uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança. Desse modo, ao brincar, ela utiliza seus conhecimentos de mundo, manipula objetos, interage com seu próprio mundo. Logo, a função da brincadeira e do brinquedo ajuda a criança no mundo das emoções e da sensibilidade, ativando o domínio da inteligência e de todas as funções mentais superiores. Desta forma, a brincadeira assume uma função social e auxilia no desenvolvimento cognitivo e físico da criança.

O brincar, portanto, faz parte da vivência da criança, é um modo de interagir com o mundo de forma criativa e saudável. As atividades lúdicas devem ser inseridas na prática escolar, pois é por intermédio da diversão que o aluno nos revela toda a sua forma de comunicação, sua linguagem, seus sentimentos, emoções. Além disso, é uma maneira de a criança assimilar a realidade em que vive.

Fortuna, 2001, afirma que uma aula lúdica também é aquela que desafia os alunos a serem atuantes no processo de ensino aprendizagem, e não somente aquela aula que tem jogos. Assim sendo, a aprendizagem é assegurada através da estruturação cognitiva dos conhecimentos prévios que as crianças constroem quando elaboram seus novos conhecimentos.

O tempo e o espaço da criança, na instituição de educação infantil, devem ser plenos de sentido e desafiadores, onde as relações estabelecidas sejam simultaneamente significativas e prazerosas, críticas e inovações. Respeitando a sua diversidade e especificidade, é preciso que os processos educacionais sejam viabilizados ai ritmo do psiquismo infantil, favorecendo a alegria da descoberta, da surpresa do lúdico.

Educar a criança por meio do lúdico é colocá-la diante de situações que possam guiá-la em seus impulsos instintivos. Ela poderá ser incentivada, encorajada e orientada a desenvolver manifestações instintivas da sua infância, e isso a auxiliará no desenvolvimento de sua inteligência. (Carvalho, 2010).

De acordo com o Currículo da Cidade, 2015, no brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são constituídos com a ação coletiva das crianças.

Corroborando com o Currículo da Cidade, 2015, os Indicadores de Qualidade da Educação Jnfantil Paulistana – Indique EI/ RME-SP (SÃO PAULO, 2016) reafirmam o papel das interações e das vivências por bebês e crianças como eixo que deve ser contemplado em todas as propostas pedagógicas. Promover interações de crianças e bebês com o seu grupo e com outros grupos da UE e de outras Unidades é a maneira como acolhemos crianças e bebês e suas histórias, suas emoções, seus desejos e interesses, cuidando e educando-os como sujeitos ativos e potentes, que se constituem nas experiências vividas e, ao mesmo tempo, constituem tais experiências.

Assim, as experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para novos conhecimentos.

Com efeito, no brincar, as coisas podem se tornar outras coisas, o mundo pode virar de ponta-cabeça. Isso permite às crianças se descolar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos e outros: cachorro, leão, cavalo, fada, princesa, guerreira, bruxo, superherói, mãe, pai, bebê, médica, professor. (Currículo da Cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.).

Visto que, durante o período da Educação Infantil é que a criança começa a realizar atividades que envolvam a brincadeira, os jogos e a música. Tudo o que a criança precisa realmente saber, ela aprende na infância.

De acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015, brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência. No brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboramnas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e

as formas de participação social são constituídos com a ação coletiva das crianças, (SÃO PAULO, 2015, p. 60).

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p.01).

Por conseguinte, o brincar é vital para o desenvolvimento do corpo e da mente, nele se reconhece um meio de proporcionar educação integral, em situações naturais de aprendizagem que geram forte interesse em aprender e garantem prazer.

Deste modo, a escola é um lugar onde se aprende a conduzir a existência, tendo em vista o interesse comum, e não apenas os desejos e interesses individuais. Na Educação Infantil, os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais. (Currículo da Cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.).

Em vista disso, o lúdico viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo nas crianças a motivação intrínseca necessária para uma boa aprendizagem, até convertê-las em adultos maduros, com grande imaginação e autoconfiança, mesmo aqueles que apresentam alguma dificuldade na sua aprendizagem ou na aquisição do conhecimento.

Logo, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Assim sendo, através do lúdico, a criança pode aprender brincando, ou seja, fazendo relação dos conteúdos programáticos com os jogos e as brincadeiras, deixando para trás o método tradicional de ensino, a não utilização do quadro negro e do giz em sala de aula e aprendendo os conteúdos das disciplinas numa forma mais prazerosa e divertida.

Logo, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Por conseguinte, as experiências vividas nos espaços de Educação Infantil devem possibilitar aos bebês e às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim, suas aprendizagens. A oferta de materiais e a organização dos espaços traduzem a intencionalidade docente, enquanto o estímulo ao planejamento e à autonomia favorecem o protagonismo infantil.

Em suma, a ação de educar não pode restringir-se à simples preocupação com as estruturas mentais, mas também com a expressão do corpo em sua totalidade. Portanto, se educar é libertar, então, os processos que regem esta ação educativa devem fornecer subsídios para que tal ideia se concretize.

Contudo, o professor não é um transmissor de conhecimentos e sim um ser que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para a relação professor-aluno ser mais criativa. A formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

De acordo com Paulo Freire, 2001, ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. De fato, a sabedoria não está no topo da montanha de

uma graduação, mas em um monte de areia nas brincadeiras inocentes de roda no pátio da escola, ou mesmo, fora deles.

A escola deve priorizar, em seu projeto político pedagógico, o desenvolvimento de atividades que privilegiem o lúdico. Os educadores, por sua vez, no espaço da sala de aula, devem fazer da ludicidade um dos principais eixos norteadores de sua prática pedagógica (Marinho 2007).

Além disso, as atividades lúdicas realizadas com as crianças na educação infantil possibilitam o desenvolvimento da sua sociabilidade, do seu reconhecimento corporal, espacial e até mesmo da linguagem. É através dessas competências que as crianças aprendem a criar e vivenciar situações fora do seu cotidiano, a interagir umas com as outras e a trocar conhecimento.

Desta forma, a infância é necessária para a formação do adulto, já que é na infância que a criança participa de brincadeiras, jogos e consequentemente a reproduzir suas vivências, transformando sua realidade de acordo com o seu interesse e desejo e assim, a desenvolver suas capacidades. Por isso, é importante que os profissionais da educação façam uso de brincadeiras.

Na educação infantil os aspectos positivos da brincadeira tendem a prevalecer, pois segundo Antunes 2005, a criança nunca brinca sem estar aprendendo e para isso é necessário escolher as atividades que vão ser trabalhadas. Através da brincadeira que a criança imagina, interpreta, cria ou representa e com isso constrói o que Celso Antunes chama de “esquemas verbais” ou “simbólicos”.

Contudo, é no ato de brincar que as crianças estabelecem as relações necessárias para a aquisição do conhecimento. Para Antunes, 2005, através do lúdico ela se socializa e aprende valores culturais, éticos e morais presentes na sociedade. Enfim, é possível afirmar que ao experimentar, realizar e sentir a criança absorve os conhecimentos que lhe foram transmitidos e ao relacionálos aos seus conhecimentos prévios constrói uma nova forma de compreender o mundo que acerca.

Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil as Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Logo, as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade, problemas que possam surgir no seu dia-a-dia. A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-las a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica.

Dessa forma, a criança constrói sua própria cultura lúdica, a criança se utiliza do brinquedo, de objetos e da brincadeira para conhecer o mundo que a cerca, constituindo a imaginação e o pensamento abstrato. É preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência lúdica e, se preciso for, mudar a rotina, de modo a propiciar a participação e inclusão de todos, (Brougére, 1998).

De acordo com Mukina, 1996, ao realizar sinais e gestos no ato de brincar, as crianças recriam os objetos e repensam os acontecimentos que as cercam. Na Educação infantil, o lúdico é uma maneira de oferecer à criança um ambiente de aprendizagem prazeroso, planejado e motivador. Vygotsky, 1979, por sua vez, complementa que a criança aprende muito ao brincar, pois o que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, e psicológico.

Tratando-se de linguagem e o conceito de “lúdico”, sabe-se que é um termo latino, da palavra ludos, que quer dizer “jogo”. Almeida, 1998, vai além do significado linguístico, para ele o lúdico passa a ser uma forma de aprendizagem que se utiliza da brincadeira para

que ocorra o processo de conhecimento.

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.

Observando-se o RCNEI, percebe-se que ele se volta para a vida da criança com relação a todas as suas particularidades, inclusive com a sua forma de brincar, sendo assim, o lúdico passa a ser um direcionador para a educação infantil, visto que a brincadeira é uma atividade característica da fase infantil do ser humano, de acordo com o RCNEI:

Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998, p. 21-22).

Para Santos, 2002, a atividade lúdica é indispensável para o ser humano, pois possibilita a apreensão de conteúdo de forma mais natural, para o pesquisador:

O desenvolvimento do aspecto 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, expressão e construção do conhecimento (Santos, 2002, p. 12).

Para Almeida (2012), o lúdico contribui sistematicamente para a formação do caráter humano. As brincadeiras proporcionam um desenvolvimento equilibrado, desde que seja efetuado um acompanhamento que garanta a interação da criança ao meio em que vive, para que esta se modifique e modifique o ambiente também.

Por conseguinte, brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. 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, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (Lopes, 2006,).

Gil (1992) também percebe que a escola precisa voltar-se para o aluno de modo que considere a cultura na qual a criança está inserida, bem como sua individualidade e vivencia. Ele também considera isto como um desafio, pois o pesquisador, ao verificar que alguns professores não fazem isso, os mesmos estão negando a educação e, por sua vez, estão impossibilitados de aplicar atividades lúdicas na escola.

Há na BNCC (Brasil, 2017) a defesa da ideia de que estar na escola é diferente de estar em outros espaços sociais, que a escola é um espaço privilegiado de constituição da identidade das crianças, de vivência de relações sociais e de realização de múltiplas experiências de aprendizagens.

Luckesi, 1998, explica que o que mais caracteriza o lúdico é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. O conhecimento pessoal de cada um de nós pode ser um bom modelo de como pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade. Contudo, ao brincar, aprende-se a incluir, a não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante. Além disso, é importante que seja combinada entre os participantes a melhor forma de tornar a brincadeira inclusiva, ou seja, uma brincadeira em que todos possam participar.

Conclui-se, portanto que a ludicidade na Educação Infantil é uma ferramenta essencial que pode transformar o processo de aprendizagem, sendo as brincadeiras e jogos elementos fundamentais para a criança em sua fase de desenvolvimento. Pois, a partir das brincadeiras que esta vai construindo o seu conhecimento.

Por conseguinte, a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. Nesse sentido, a criança aprende enquanto brinca e brinca enquanto aprende. Todo e qualquer programa de recreação e jogos deve ser diversificado e oferecer às crianças possibilidades de desenvolvimento psicomotor, mental, afetivo e social.

Logo, a criança ao ser inserida no âmbito escolar tem acesso a conhecimentos científicos e culturais diferente daqueles que ela adquiriu em seu ambiente familiar. Tem acesso a regras e valores sociais que são importantes para seu desenvolvimento enquanto sujeito histórico. Assim, é neste processo que, segundo Vygotsky, as brincadeiras e os brinquedos devem estar inseridos e o professor precisa estar apto a utilizá-los como instrumentos facilitadores no desenvolvimento da aprendizagem.

Mediante o exposto, é necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico em sala de aula, constitui um caminho possível que vá ao encontro da

formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades, que se articula a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento e valorizando o conhecimento do mundo físico e social.

Portanto, o lúdico, enquanto atividade escolar agrada as crianças, ajuda a evitar o tédio do ato pedagógico e constitui um aliado para nutrir o interesse dos alunos. Além disso, consiste em um elo entre a fantasia e o real, estimulando a criatividade e o desenvolvimento de crianças e de adultos, nos quais o docente está incluído, atividades podem criar um ambiente mais descontraído e envolver os alunos na aprendizagem e se divertindo ao mesmo tempo. Assim, um ambiente leve também pode impulsionar nos alunos confiança para participar mais.

Segundo Bernardo, 2009, a ludicidade é de grande valor para o processo de aprendizagem, uma vez que é rica em significado. Logo, através do lúdico, as crianças podem viver momentos mágicos, o que faz parte natural da infância.

Assim sendo, o lúdico é essencial na educação infantil, os jogos e as brincadeiras proporcionam uma aprendizagem significativa, pois desenvolvem as características pessoais, sociais e culturais da criança. O ato de brincar pode ser conduzido independentemente do tempo, espaço ou objeto, proporcionando que a criança crie, recrie, invente e use sua imaginação tornando o espaço escolar atrativo.

Referência Bibliográfica

Almeida, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm.

Antunes, Celso. O que mais me perguntam sobre Educação Infantil.

Bernardo, V. B. C. O lúdico na sala de aula: a importância das histórias infantis na aprendizagem no 1º Ciclo.Universidade de Covilhã, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília:

MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_c ompleta.pdf.

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: formação pessoal e social. Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brougére, G - Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Florianópolis: CEITEC, 2005.

Cardoso, Maykon Dhonnes de Oliveira; BATISTA, Letícia Alves. Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades. Revista Educação Pública, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/22/educacao-infantil-o-ludicono-processo-de-formacao-do-individuo-e-suas-especificidades

Carvalho, Audrey. O lúdico no desenvolvimento da criança. 1ªed. São Paulo: Rideel, 2010.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia . Saberes necessários À prática educativa. Coleção leitura. Editora Paz e Terra, 2001, 17 ed.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/35505.pdf

Hermínia, Regina Bugeste Marinho; Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade- Curitiba: Ibpex, 2007.

Kishimoto, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Kramer, Sonia. O papel social da educação infantil. 1999. Artigo disponível em:<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textosdobrasil/portugues/revista7-mat8.pdf> Acesso dia 10 de agosto de 2013.

Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Maluf, Angela Cristina Munhoz. Brincar, prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2009.

Moraes, Maria de Lima Salum. Ludicidade, humor, diversão e participação social: motivos de bem-estar em todas as idades. BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso), nº 47, p. 84-86, 2009.

Marinho, Herminia Regina Bugeste. Pedagogia do movimento universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

Mukhina,Valeria. Psicologia da idade pré-escolar. Porto Alegre: Martins Fontes, 1996.

Piaget, Jean. O raciocínio na criança. Rio de Janeiro: Record, 1967.

Santos, Santa Marli Pires dos (Org.). O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação

Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015, 72p. : il.

RAU, Maria Cristina Trois Dornelis. Educação Infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. 1ª edição. Curitiba: Ibpex, 2011.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica. 2ª Ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2011.- (Série Dimensões da Educação).

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev. Do ato ao pensamento. Lisboa: Morais, 1979.

BRINQUEDO NA BRINQUEDOTECA

KATMAN REGINA FORTES

Resumo

O brinquedo possui um papel importante no desenvolvimento da criança.

Atualmente existem muitos pesquisadores que comprovam tal importância.

A justificativa da escolha do tema em questão se deu pelo fato de que muitos adultos e profissionais da área da educação e saúde não dá à devida importância para o brinquedo no cotidiano e vida da criança.

Dentro deste contexto, neste trabalho busquei pesquisar a importância do brinquedo na brinquedoteca.

Para atingir os objetivos propostos e visando a resposta realizei o trabalho com uma pesquisa de caráter investigativo buscando-se dados teóricos sobre o assunto.

Nas pesquisas realizadas foi possível averiguar e constatar a importância do brinquedo no auxílio do desenvolvimento da criança.

Os resultados desta pesquisa mostram a relevante contribuição do brinquedo na vida da criança em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e socialização.

Palavras-chave: Criança\ Brinquedo\ Afeto\ Desenvolvimento.

ABSTRACT

The toy has an important role in the development of the child. Currently there are many researchers who show such importance.

The Justification of the choice of the theme in question took place due to the fact that many adults and professionals in the field of education and health is not of sufficient importance to the toy in everyday life and the life of the child.

Within this context, this study sought to investigate the importance of the toy as a whole in different spaces as brinquedotecas,schools and at home, the connection of toy and affection but also in cognitive development.

To achieve the proposed objectives and to answer realized the work with a search of investigative character searching for theoretical data on the subject.

In the research conducted it was possible to ascertain and confirm the importance of the toy in aid of the child's development.

The results of this study show the relevant contribution of the toy in a child's life in his cognitive development,affectionate and socialization.

Keywords: Child \Toy \Affection \Development.

INTRODUÇÃO

Venho por meio deste trabalho, documentar a importância do brinquedo a quem dei o nome de Brinquedos na Brinquedoteca.

Abordarei os principais tópicos sobre o assunto, abrangendo sucintamente o conteúdo como um todo, afim de que seja de fácil compreensão.

Citarei também sobre o brinquedo na brinquedoteca, explicando como se monta e quais os brinquedos necessários para cada tipo de brinquedoteca, brinquedo e o afeto entre outros.

Espero que esta pesquisa seja de grande proveito intelectual, já que buscarei trazer de forma rápida os principais sobre o tema proposto.

OBJETIVO GERAL:

- PESQUISAR E CONTEXTUALIZAR A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NA BRINQUEDOTECA.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Investigar a importância do brinquedo no cotidiano da criança.

JUSTIFICATIVA:

O brinquedo melhora as capacidades emocionais, intelectuais, motoras e sociais e também permite que as crianças experimentem novos sentimentos, reproduza situações vividas em seu cotidiano e faça assim um treino para a vida adulta, diante de tamanha importância e não entendendo o fato de que muitos adultos e profissionais da área da educação e saúde não dá à devida importância para o brinquedo no cotidiano e vida da criança o tema foi escolhido.

PROBLEMA

Quais as dificuldades dos adultos em compreender que os brinquedos são instrumentos importantes no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente no cotidiano escolar em uma brinquedoteca.

O Brinquedo na Brinquedoteca

A importância do brincar, do lúdico no cotidiano das crianças é um tema muito discutido por ser de muita importância. Realmente além de importante é um

direito da mesma, o ambiente educacional deve implantar o espaço lúdico oportunizando o direito de brincar, estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma da lei; VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

Lei 8069; art.16 Brincadeira é a ação que a criança desempenha com as regras do jogo, brinquedo é um suporte de uma brincadeira o brinquedo da vida para a brincadeira, isto não significa que para a criança brincar necessita a presença material de um brinquedo existem várias brincadeiras que a criança faz sem o uso do brinquedo e assim transformando o próprio corpo em um: esconde- esconde, amarelinha, mãe da rua, cabra cega, adoleta, passa - anel, morto-vivo, estatua entre outras.

A criança não necessita de muitos brinquedos Para ter uma vasta experiência lúdica é necessário brinquedos adequados para cada fase de sua vida que lhe possibilitem experiências diversas.

O brinquedo e o brincar são importantes para o desenvolvimento da criança por esse motivo hoje existem tipos diferentes de brinquedoteca e brinquedos cada um com sua especificidade e função.

Alguns Tipos de brinquedotecas:

Brinquedoteca comunitária:



Programa de incubação Social do Bombando cidadania realiza visita a Brinquedoteca Comunitária.

Os brinquedos adequados para montar um brinquedoteca comunitária são os de plásticos, tecidos, madeiras e borracha, é necessário também ter tipos diferentes de jogos e bonecas\bonecos, bichos confeccionados de diferentes tecidos, animais de todas as espécies, quebra- cabeça, cozinha com seus utensílios domésticos, quartos, salas, carros, entre outros.

Uns dos objetivos da brinquedoteca comunitária é a Integração social e o fortalecimento de vinculo familiar.

Brinquedoteca escola

Brinquedoteca Colégio Particular :



Os brinquedos adequados para montar uma brinquedoteca escolar são os de plásticos, tecidos, madeiras, borracha, se fazem necessários também outros materiais como tintas para rolos de papel na parede, argila para desenvolver o esquema corporal, livros diversos, móbiles, tunes pequeno, blocos de encaixe, obstáculos para entrar e sair, de espiar, de abrir e fechar, caixa de papelão, entre outros.

Um dos objetivos da brinquedoteca escolar é proporcionar à criança compreensão de muitas coisas através do brincar, entre elas a compreensão de si, dos outros, dos adultos e do mundo.

Brinquedotecas psicopedagógica

Instituto Indianápolis:



O espaço físico da brinquedoteca psicopedagógica, ou seja, local para atividade, caracterizado

pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário, pela decoração também pode ser chamado de ambiente onde existem as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e a sociedade em seu conjunto As crianças ou usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, o que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho, individualmente ou em pequenos grupos.

Os materiais e brinquedos diversificados, que traduzirão a visão da criança, do mundo e das ideias de aprendizado que pretende desenvolver.

Uns dos objetivos de uma brinquedoteca psicopedagógica são favorecer o equilíbrio emocional e incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Brinquedotecas universitárias: laboratórios

Núcleo de cultura e pesquisa do Brincar da PUC (Brinquedoteca):



Um dos objetivos da Brinquedoteca Universitária é dispor de materiais, jogos e brinquedos para colaborar com a função docente e a formação dos futuros docentes para que os mesmos entendam a importância do brincar e do brinquedo na formação da criança.

Brinquedotecas itinerante

Brinquedoteca Ônibus Brincalhão:



A Brinquedoteca Itinerante serve para chegar até as comunidades mais vulneráveis, com o objetivo de proporcionar as crianças à oportunidade de manipular brinquedos variáveis e permitir que as mesmas, bem como a comunidade em geral compartilhem de sonhos e fantasias.

Brinquedoteca nas organizações não governamentais

Fundação CDL Pró Criança:



A Brinquedoteca em organizações não governamentais deve demonstrar o perfil de sua comunidade ou contexto sociocultural onde se encontra instalada, para cultivar e ofertar aprendizagens a todos com formação mais humanizada e integral. Brinquedoteca hospitalar

Hospital Israelita Albert Ainstein:



Em um hospital com um perfil humanizado possui uma brinquedoteca para um melhor atendimento.

A estadia de uma criança em um hospital com uma brinquedoteca é menos traumatizante e muito mais alegre, tornando sua recuperação melhor, além de proporcionar a socialização com outras crianças que também passam por um tratamento e assim elas possam brincar juntas, trocam impressões e melhoram juntas enfrentando o problema.

Um dos objetivos da brinquedoteca hospitalar é preservar a saúde emocional da criança, distração com brinquedos, jogos e oportunidades de fazer amizades.

Nos dias atuais existe a lei Federal nº11. 104 que torna obrigatória a instalação de brinquedoteca nos hospitais que oferecem internação pediátrica.

Todas essas brinquedotecas atenderão públicos bem diferentes, porém, todas devem proporcionar a criança novas qualidades em seu desenvolvimento e novas possibilidades de interação com os brinquedos.

Gimenes Beatriz Piccolo, Teixeira Sirlandia Reis de Oliveira; Brinquedoteca Manual em Educação e Saúde.

Considerações finais

As situações problemas contidas na manipulação dos brinquedos fazem a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas.

Para que o brinquedo seja significativo para a criança é preciso que tenha pontos de contato com a sua realidade.

É indispensável que a criança sinta-se atraída pelo brinquedo e cabe ao adulto mostrar a ela as possibilidades de exploração que ele oferece, permitindo tempo para observar e motivar-se.

A criança deve explorar livremente o brinquedo, mesmo que a exploração não seja a que o adulto espera. Não pode interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbolização que está fazendo. É necessário que as pessoas venham a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor a forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo. A participação do adulto é para ouvir, motivá-la a falar, pensar e inventar.

Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo. Jogando com amigos, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando aprender regras e conseguir uma participação satisfatória.

O brinquedo possibilita a criança descobertas que acarretam o aprendizado. A observação e a interpretação da atividade de brincar dá ao professor caminhos que o leva a entender o aluno, e à criança oportunidades de mesclar as informações, ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, sejam elas motoras cognitivas ou linguísticas, e assim, obter os fundamentos teóricos para deduzirmos a importância do brinquedo e da brincadeira na vida de uma criança.

Diante dessas considerações, seria oportuno lembrar, também que os educadores deve oferecer a criança um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais da criança, que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, assegurando a sobrevivência dos sonhos, promovendo uma construção de conhecimentos vinculada ao prazer de viver.

Referências Bibliográficas

GIEMENES B. P., Teixeira S.R. de O.; Brinquedoteca: Manual em Educação e Saúde. -São Paulo:Cortez,2011.

KISHIMOTO K. M.; O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cortez,2010.

Lei 8069; art.16. São Paulo,2011.

LIMA A. S.de, Marinho I. B. ,Maricaua M. S.Lopes; Vygotsky e Piaget: Um estudo comparativo -Manaus, Editora da Universidade do Amazonas,2001.

Revista Educação Apresenta; História da Pedagogia. São Paulo: Editora Segmento, 2006.

VYGOTSKI L. S.; A formação Social da Mente-São Paula: Martins fontes, 2007.

A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO LÚDICO

LENY RAIMUNDA PINTO SANTOS

RESUMO:

O tema deste trabalho é A educação através do lúdico. Tem como objetivo geral oportunizar a compreensão do significado e da importância do ato de brincar na infância, procurando fazer com o adulto insira a brincadeira na rotina da criança, seja em casa ou na escola, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Foi utilizado a pesquisa de cunho bibliográfico com o intuito de analisar dados coletados a partir de observações na literatura, o que se espera esclarecer alguns problemas, como por exemplo, como o brincar pode auxiliar no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. Por meio de ferramentas de pesquisa, buscou-se entender a importância do ato de brincar na infância e como isso promove o bom desenvolvimento integral do indivíduo, que reflete por toda a sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Criança; Desenvolvimento.

ABSTRACT: The theme of this work is playing in childhood: its general objective is to provide an opportunity to understand the meaning and importance of the act of playing in childhood, trying to make the adult insert play in the child's routine, whether at home or at school, having intentionality, objectives and clear awareness of their action in relation to child development and learning. Bibliographic research was used in order to analyze data collected from observations in the literature, which is expected to clarify some problems, such as how playing can help in the learning process of children in early childhood education. Through research tools, we sought to understand the importance of the act of playing in childhood and how it promotes the good integral development of the individual, which reflects throughout his life.

KEY-WORDS: Play; Child; Development.

1 INTRODUÇÃO

O artigo a seguir apresenta o tema A educação através do lúdico, seguindo a linha de pesquisa dentro da Educação Infantil A finalidade da brincadeira no contexto educacional é demonstrar que a criança não deve sentir-se oprimida em seus sentimentos e desejos. Existem muitas razões para o trabalho com a ludicidade.

Os alunos tem a oportunidade de aprender brincando, além de possibilitar a oportunidade de desenvolver reação positiva face à adversidade, capacidade de liderar, de trabalhar em equipe, desenvolvimento cognitivo e emocional. É uma circunstância conveniente para lidar com situações da realidade e da convivência com o próximo. A variedade, a estimulação, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionadas pela situação lúdica. Se acrescentar a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais visíveis.

Justifica-se a escolha da temática pois a ludicidade é um processo no qual o aluno pode realizar um trabalho ativo de construção do significado, a partir dos seus objetivos do seu conhecimento sobre o assunto, sobre a linguagem de tudo o que se sabe sobre o sistema do conhecimento. Não se trata apenas de extrair informações, decodificando-a palavras por palavras. Trata-se de uma atitude que implica necessariamente, a compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

O objetivo geral da pesquisa é oportunizar a compreensão do significado e da importância do lúdico, procurando fazer com o docente insira a brincadeira na rotina do currículo, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Os objetivos específicos são: compreender a conceituação da criança, refletir sobre a relação do brincar no desenvolvimento infantil e demonstrar os impactos da brincadeira e da ludicidade na vida da criança.

Especificamente na infância, é muito importante que pais e professores resgatem a maneira lúdica de ser para que a criança nesta primeira experiência que ajuda a definir o sentido das outras que hão de vir, seja valorizada como criança e tenha espaço, tempo e oportunidade para brincar, recebendo estímulos que irão colaborar para o desenvolvimento e construção do seu conhecimento de maneira mais divertida. O que importa nas atividades lúdicas não é somente o fruto da atividade realizada, mas a ação de como é realizada, o momento vivenciado, possibilitando a quem vivencia momentos de fantasias e realidades consigo mesmo e com o outro.

Esta pesquisa realizou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, visando compreender as informações adquiridas por meio do instrumento utilizado. Esta perspectiva considera que o conhecimento é fundamental na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos (GIL, 2002). No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. A obser-

vação da realidade enseja que o pesquisador participe do contexto a ser investigado, na busca de elementos que o possibilitem compreenderem a questão investigada.

2. DESENVOLVIMENTO

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

O conceito de criança passou por diversas transformações ao longo de sua história. Então tem a ver com traduzir vários conceitos de crianças pequenas de diferentes maneiras. No entanto, como mostra Bujes na citação abaixo, esses conceitos nem sempre foram considerados da forma como são hoje.

Cada época tem sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorreram com ela ao longo da infância. Nos últimos três ou quatros séculos, a criança passou a ter uma importância como nunca havia ocorrido antes e ela começou a ser descrita, estudada, a ter o seu desenvolvimento previsto, como se ele ocorresse sempre do mesmo jeito e na mesma sequência [...] (2001, p.17)

Ao longo da história da infância, as crianças sempre foram vistas como sinônimo de inocência e infantilidade, ou seja, descritas como seres incompletos. Hoje, segundo Santos e Cruz (2010, p.9), essa existência jovem pode ser percebida, "na atualidade, uma nova concepção de criança está se formando no campo da educação: a criança como ser social".

Nessa nova perspectiva, a criança é descrita como um sujeito que passa a exercer influência em seu meio social. No entanto, por muito tempo não houve essa visão, ela era vista apenas como um pequeno adulto, como destacou Angotti (2010) em seu estudo, que alertou que só no século XVIII a criança passou a ser vista como uma miniatura. adulto, um gadget, um ser que precisa ser protegido e preservado.

Além dessas, há outra visão de que as crianças são seres incompetentes.

Contudo no final do século XX, de acordo com a citação abaixo, estudos contemporâneos sobre infância afirmam que [...] enfatizam que a criança é um sujeito social, que possui história e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando, portanto, como produtora de história e cultura. (KRAMER, 2005, p.133).

De fato, as crianças não podem ser privadas de seus direitos como sujeitos históricos e sociais capazes de vivenciar e expressar sentimentos, emoções e ideias. Essas reflexões nos levam a exigir que não confinemos nossos filhos a condições infantis e incapazes de desempenhar qualquer função.

Nesse sentido, são necessárias pesquisas que aprofundem a compreensão da situação real da integração das crianças à comunidade no Brasil. Reforçando essa ideia, o Referencial Curricular para Educação Infantil afirma que "a criança, como todos, é um sujeito social e histórico, parte de uma organização familiar, integrada a uma sociedade com determinada cultura, em determinado momento histórico". (RECNEI, 1998, p.21, v.1). Em suma, pode-se dizer que a concepção de criança muda de acordo com a sociedade em que está inserida, varia de família para família e depende de sua origem sociocultural.

O conceito do brincar e a ludicidade

Para Lauand (2000) há referências de que por volta do século VI, Carlos Magno (cerca de 740-814) criou um centro de ensino em seu palácio, entregando a direção ao filosofo e pedagogo Alcuíno, considerado o homem mais erudito do seu tempo. Nas escutas de Alcuíno, percebe-se diálogos repletos de enigmas, brincadeiras era:

"deve-se ensinar divertido".

Na sequência o autor explana que para São Tomás de Aquino (1225-1274), o lúdico tinha fundamentação filosófica, pois ele afirmava que o brincar era necessário para vida humana e sendo assim por meio do brincar, era possível descansar a alma e repor as forças. Para ele o convívio do ser humano com o lúdico tornava o homem mais descontraído, acolhedor, divertido e agradável.

Com o tempo houve algumas modificações quanto ao entendimento da palavra

"lúdico". Assim, a definição de lúdico deixou de ser vista apenas como um mero ato de diversão, para ser um elemento capaz de contribuir para formação do corpo e da mente do ser humano. Nesse contexto, o lúdico é hoje compreendido como um instrumento influenciado de formação e do desenvolvimento do indivíduo, estabelecendo contatos sociais e interações que constituem condições indispensáveis às relações humanas. Logo, o lúdico é um elemento capaz de promover o desenvolvimento do indivíduo nas suas diversas necessidades: pessoal, social, cultural, além de facilitar os processos de socialização, comunicação e expressão necessária à construção do conhecimento.

É importante esclarecer algumas questões em relação ao lúdico e ao brinquedo. Segundo Kishimoto (2009) o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira. Sendo assim, verificou-se que a brincadeira e a aprendizagem são consideradas ações com finalidades bastante diferentes. Então cabe ao professor criar oportunidades para que o brincar aconteça na escola. Verificou-se também que é por meio das brincadeiras que a criança representa o discurso externo e o interioriza, construindo

seu próprio pensamento, no qual o professor é quem transmite à criança seu modo de ver as coisas.

Segundo Maluf (2003, p.44)

O brinquedo é um meio de demonstrar as emoções e criações da criança. No brinquedo o modo de pensar e agir de uma criança são diferentes do modo de pensar e agir de um adulto. Isso acontece quando as crianças, por exemplo, desconsideram brinquedos mais sofisticados e se apegam a outros mais simples, e que às vezes elas mesmas fabricam.

Então, a finalidade da brincadeira no contexto da Educação Infantil é demonstrar que a criança não deve sentir-se oprimida em seus sentimentos e desejos. Cabe ao professor trabalhar as suas diferenças e experiências individuais que devem ter um espaço relevante e respeito nas relações com o adulto e com outras crianças. Brincando em grupo cada uma poderá exercer papéis diversos aos de sua realidade além de que, estarão necessariamente submetidas a regras de comportamento e atitude. Nessa perspectiva, Santos (2000, p.48) destaca que "brincar não é ficar sem fazer nada, como pensam alguns adultos, é necessário estar atento ao caráter sério do ato de brincar, é o seu trabalho, atividade por meio da qual ela desenvolve potencialidades".

Segundo Rossini (2003, p.38) "[...] nossa preocupação com a aprendizagem deve ser revista com frequência, de forma a torna-la verdadeiramente eficaz, ou seja, quando o aluno aprende o aprender, com prazer. Portanto, é importante que a aprendizagem seja algo interessante, gostoso, prazeroso". Quando a atividade envolve brincadeira, a criança estará estimulando a sua criatividade. Na brincadeira a criança naturalmente se esforça para aprender.

A importância do ato de brincar na primeira infância

Brincar é tão importante para o desenvolvimento ideal da criança que foi reconhecido pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos como um direito de toda criança. Este direito de nascença é desafiado por forças que incluem o trabalho infantil e práticas de exploração, guerra e violência na vizinhança e os recursos limitados disponíveis para crianças que vivem na pobreza. No entanto, mesmo aquelas crianças que têm a sorte de ter recursos abundantes disponíveis e que vivem em relativa paz podem não estar recebendo todos os benefícios da brincadeira. Muitas dessas crianças estão sendo criadas em um estilo cada vez mais apressado e pressionado, o que pode limitar os benefícios de proteção que ganhariam com as brincadeiras infantis.

Segundo Kishimoto (2009) como cada criança merece a oportunidade de desenvolver seu potencial único, os defensores da criança devem considerar todos os fatores que interferem no desenvolvimento ideal e pressionar por circunstâncias que permitam a cada criança colher plenamente as vantagens associadas à brincadeira.

De acordo com Santos (2000) nenhum conjunto de diretrizes poderia fazer justiça aos muitos fatores que afetam as brincadeiras das crianças, mesmo que se concentrasse apenas nas crianças que vivem nos Estados Unidos. Essas diretrizes se concentrarão em como as crianças americanas com recursos adequados podem ser impedidas de desfrutar de todos os recursos de desenvolvimento associados às brincadeiras por causa do estilo de vida apressado de uma família, bem como um maior foco nos fundamentos da preparação acadêmica em vez de uma visão mais ampla da educação.

As forças que impedem as crianças em situação de pobreza e a classe trabalhadora de se beneficiarem plenamente com as brincadeiras merecem atenção plena, mesmo urgente, e serão abordadas em um documento futuro. Essas diretrizes foram escritas em resposta às múltiplas forças que desafiam o jogo.

Conforme Kishimoto (2009), a premissa primordial é que brincar (ou algum tempo livre disponível no caso de crianças mais velhas e adolescentes) é essencial para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional de crianças e jovens. Embora as diretrizes tenham sido escritas em defesa do brincar, não devem ser interpretadas como contrárias a outras forças que competem pelo tempo das crianças. Oportunidades de enriquecimento acadêmico são vitais para a habilidade de algumas crianças de progredir academicamente, e a participação em atividades organizadas é conhecida por promover o desenvolvimento saudável dos jovens.

É essencial que uma ampla variedade de programas permaneça disponível para atender às necessidades das crianças e famílias. Em vez disso, essas diretrizes exigem a inclusão da brincadeira à medida que buscamos o equilíbrio na vida das crianças que criará o ambiente de desenvolvimento ideal para preparar nossos filhos para que estejam acadêmica, social e emocionalmente equipados para nos conduzir ao futuro.

A brincadeira e o desenvolvimento da criança

O brincar é uma forma de proporcionar o desenvolvimento da criança, seja ele cognitivo, social ou emocional. Portanto, é necessário enfatizar seu impacto no desenvolvimento do processo de aprendizagem na educação infantil. Neste contexto, Fried-

mann (2006, p.65) traz-nos um contributo, salientando que “a atividade interessante dá um contributo importante para o desenvolvimento cognitivo porque dá acesso a mais informação e torna a caneta mais rica. - Puericultura”.

Nesse sentido, o brincar proporciona o aprendizado social, uma atividade deliberadamente desenvolvida que reforça habilidades que as crianças já possuem. Portanto, o brincar é uma das opções para complementar a aprendizagem e o desenvolvimento e enriquecer o mundo da criança.

A infância é a fase em que as crianças são expostas a diversas formas de brincar, que oferecem diferentes possibilidades para sua formação. Isso significa que, se práticas interessantes são bem desenhadas, elas propiciam especificamente a construção da autonomia.

Vários educadores e pesquisadores [...] dão incontáveis exemplos e variadas evidências de que o brincar é a maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade à própria vida! (FRIEDMANN, 2006, p. 94)

Como apontam os pesquisadores, os educadores atualmente precisam incorporar uma variedade de jogos em suas atividades. Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de aprender de forma prazerosa, com base no fato de que o brincar é um meio de despertar e desenvolver as habilidades de que precisam para crescer nos primeiros anos de vida. No entanto, na mesma perspectiva, Maluf (2009) afirma que os jogos são um método insubstituível que pode ser utilizado como uma forma de estimulação que facilita o aprendizado, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de diferentes habilidades. Outro ponto de retenção é que na vivência das atividades lúdicas, os educadores podem conhecer a criança e diagnosticar avanços e dificuldades.

Uma vez que um diagnóstico é feito, os alunos podem ser apresentados com uma maneira de considerar o aprendizado importante. De fato, podemos inferir que motivar as crianças é a palavra-chave para desenvolver suas potencialidades, pois o brincar é o ponto de partida para uma educação prazerosa e contextualizada.

Segundo Friedman (2006, p. 54), ele disse que “a aprendizagem é em grande parte impulsionada pela motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes do que qualquer outra razão para seu comprometimento com uma atividade”. Nesse sentido, o ato de brincar ocorre em diversos momentos do cotidiano infantil onde os educadores devem organizar espaço suficiente para privilegiar suas ações. A partir da afirmação de que o brincar é necessário para as crianças, podemos mostrar que por meio do brincar elas ampliam sua base de conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar que a presença de atividades lúdicas deve ir além do currículo escolar, principalmente na primeira infância, levando em consideração: "O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças também ocorrem em diferentes contextos do seu cotidiano". Durante o dia, dentro e fora da escola, quando em contato com outras crianças e adultos, principalmente diretamente com os meios de comunicação” (FRIEDAMAN, 2006, p. 21).

O brincar da criança engloba um universo que os educadores podem explorar, um espaço no qual as crianças devem ser estimuladas a usar a imaginação em diversas atividades. Nesses momentos, as crianças também começam a ser expostas à escrita e aos brinquedos estruturados, ou seja, é importante fornecer os subsídios necessários para o seu crescimento, pois as crianças pequenas têm todo um mundo para conhecer e brincar é um meio pelo qual elas começam a interagir com relacionados.

A brincadeira é considerada a primeira conduta inteligente do ser humano; ela aparece logo que a criança nasce e é de natureza sensório-motora. Isso significa que o primeiro brinquedo são os dedos e seus movimentos, que observados pela criança constituem-se a origem mais remota do jogo. (SANTOS; CRUZ, 2010, p. 13).

No entanto, expressar os sentimentos por meio da brincadeira faz parte do desenvolvimento da criança. Em suma, podemos vislumbrar uma forma de aprender a partir da atuação do brincar, que traz elementos essenciais para a construção da educação social infantil. Nessa perspectiva, os educadores devem interagir com as crianças pequenas para construir relações de confiança e respeito mútuo.

Incentivar as crianças a participarem de atividades que envolvam brincadeiras, principalmente em contexto educacional, é uma ação necessária para o desenvolvimento infantil. Educadores, pais ou responsáveis têm enormes responsabilidades na educação das crianças, principalmente na primeira infância, quando devem fornecer subsídios e contribuir significativamente para o desenvolvimento das crianças pequenas. Nesse contexto, Moyles (2006, p.215) afirma que "o que os profissionais aprendem com a observação do brincar faz com que eles sigam as forças do desenvolvimento infantil e não contra ele".

Brincar permite que as crianças sejam criativas enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro. É através da brincadeira que as crianças começam

a se envolver e interagir com o mundo ao seu redor desde cedo.

Rossini (2003) observou que o brincar permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, superando seus medos enquanto exercem papéis adultos, às vezes com outras crianças ou cuidadores adultos. À medida que assumem o controle de seu mundo, brincar pode ajudar as crianças a desenvolver novas habilidades que constroem a confiança e a resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros.

O jogo não dirigido ensina as crianças a trabalhar em grupos, compartilhar, negociar, resolver conflitos e aprender habilidades de autodefesa. Quando as brincadeiras podem ser conduzidas por crianças, as crianças praticam habilidades de tomada de decisão, movem-se em seu próprio ritmo, descobrem suas áreas de interesse e, finalmente, tornam-se totalmente comprometidas com as paixões que desejam perseguir.

O processo de brincar é uma característica relacionada aos humanos. Sua linguagem pode ser compreendida por todas as crianças e exige um período de concentração - varia de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Portanto, cabe destacar que o contato com diversos brinquedos estimula a imaginação da criança, auxilia e propicia o desenvolvimento da criatividade.

Segundo Miranda (2001 p. 28), "Diversão é o termo guarda-chuva para todas as atividades que se caracterizam por jogos, brinquedos e brincadeiras, pois a diversão está relacionada ao brincar e ao ato de brincar". Os humanos brincam desde tempos imemoriais; como a linguagem e a escrita, o brincar é uma criação humana e, por definição, também é uma forma de exercício ou recreação, governada por certas regras ou conjuntos de habilidades. Portanto, é muito importante usar jogos na vida de seu filho, pois brincar e brincar ensinará seu filho a aprender para que sua motivação, autoconfiança, habilidades de organização e raciocínio lógico se desenvolvam com mais facilidade (MIRANDA, 2001).

Nesse caso, o ser humano está em busca de respostas para seus anseios, e além de proporcionar grande distração em suas interações com o ambiente, o jogo revela uma lógica diferente da razão. Portanto, funciona no âmbito psicológico, pois mostra a personalidade do jogador (orienta-o a compreender a si mesmo), mas também como busca e reconhecimento de sua cultura (a cultura lúdica depende do ambiente cultural e social que o jogador joga). inserção pessoal) (Miranda, 2001). Percebe-se que a cultura lúdica forma um tipo de conhecimento cultural que as crianças podem utilizar para absorver a cultura de forma dinâmica.

Segundo Brougére (1995 p. 39), no brincar, a criança associa e dá sentido ao conteúdo cultural que ocupa. Portanto, a cultura diante das coisas externas que a criança não consegue apreender é o objeto do jogo. Portanto, o comportamento do jogo é uma importante ferramenta para a conquista da autonomia, por meio da qual o sujeito e o ambiente ao seu redor se estabelecem ativamente, representando o significado único e original do conteúdo cultural veiculado pelos diferentes jogos.

(Bruges, 1995).

Para compreender a importância do brincar no processo de ensino, é necessário recorrer à obra de Jean Piaget, adepto do construtivismo, ambiente filosófico que defende a ideia de desenvolvimento humano a partir das ações do sujeito, segundo Compreender que tais comportamentos conduzem aos processos mentais fundamentais que constroem a inteligência humana.

Os brinquedos são oportunidades de desenvolvimento, e os brinquedos e brincadeiras transformam a realidade na realidade da criança, desenvolvendo assim o intelecto e a sensibilidade, garantindo que suas potencialidades e emoções estejam sintonizadas. A esse respeito, corrobora Miranda (2001, p.40), explicando: "(...) O brincar é importante para o desenvolvimento emocional da criança porque, por meio de sua mediação, constitui a expressão de pensamentos e sentimentos., escondido nele, caso contrário não apareceria do lado de fora."

3. CONCLUSÃO

Brincar é uma parte valorizada da infância, que oferece às crianças importantes benefícios de desenvolvimento e aos pais a oportunidade de se envolverem totalmente com eles. No entanto, várias forças estão interagindo para reduzir efetivamente a capacidade de muitas crianças de colher os benefícios da brincadeira. Enquanto nos esforçamos para criar o ambiente de desenvolvimento ideal para as crianças, continua sendo imperativo que as brincadeiras sejam incluídas junto com oportunidades de enriquecimento acadêmico e social e que ambientes seguros sejam disponibilizados para todas as crianças. Pesquisas adicionais são necessárias para explorar o equilíbrio apropriado de jogo, enriquecimento acadêmico e atividades organizadas para crianças com temperamentos e necessidades sociais, emocionais, intelectuais e ambientais diferentes.

No que diz respeito ao contexto do brincar, fica claro pela pesquisa realizada que devemos considerar as contribuições que eles proporcionam e sua relevância no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, por meio desta pesquisa, temos a oportunidade de refletir sobre os te-

mas discutidos e sua relevância no espaço da educação infantil. Em suma, ainda temos um longo caminho a percorrer quando se trata de brincar na primeira infância. Os espaços de educação infantil precisam incentivar e valorizar as atividades lúdicas e proporcionar às crianças brincadeiras ativas que contribuam para o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (org.) Educação Infantil: para que, para quem e por quê?

3.ed., Campinas, São Paulo; Editora Alínea, 2010.

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

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BUJES, Maria Isalul E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: Craidy, Carmem.

Maria.Kaercher Glódis. Elise. P. da Silva (org.) Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006. (coleção cotidiano escolar: base de conhecimento)

FRIEDMANN, Adriana. O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sônia (org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação São Paulo: Ática, 2005 (Educação em ação)

LAUAND, Jean. O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval. 2000. Disponível em http:www.hotapgs.com/notand7/jeanludens.htm.Acesso 12.out.2022.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: Ciência Hoje, v.28, 2001.

MOYLES, Janet. R. et. al. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Trad. Maria Adriana. Veríssimo. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Aprender tem que ser gostoso. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e Infância: Um guia para pais e educadores em creche. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires e CRUZ, Dulce Regina Mesquita. Brinquedo infância: um guia para pais e educadores em creche. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ATIVIDADES DE BRINCAR, JOGAR, CONTAR HISTÓRIAS E O SILÊNCIO

LUCIA KUROKAWA

INTRODUÇÃO

A verdadeira inteligência trabalha em silêncio. É no silêncio em que a criatividade e a solução de problemas se encontram. (Eckhart Tolle)

Para compreender mais a fundo a importância do lúdico na educação infantil, assim como as possíveis estratégias do professor, foca-se, neste trabalho, os jogos e brincadeiras pedagógicas.

As atividades lúdicas podem estimular o raciocínio e o uso da memória, que se amplia e organiza o material a ser recordado, levando ao gradual surgimento dos processos da linguagem e elevando a criança a um nível maior de processos psíquicos ao mesmo tempo em que reorganiza a vivência emocional. Dessa forma, o lúdico é um importante elemento para o desenvolvimento humano, fazendo com que, a partir de uma situação imaginária, a criança seja introduzida no mundo social, carregado de regras. Consequentemente aparecem mudanças internas no desenvolvimento da criança, criando uma relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, em outras palavras, entre as situações do pensamento e as reais (SOUZA, 2012).

Ao não entender as crianças como acessório ou apêndice na sociedade de adultos, mas sim como sujeitos ativos e interativos, competentes e produtores de saberes, estão-se reconhecendo sua capacidade de produção simbólica e a construção de suas representações e crenças em sistemas em seu contexto cultural (SIMIANO, 2012).

Ao focalizar a ludicidade na educação, é necessário destacar o texto da denominada Declaração dos Direitos das Crianças, aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 1959, sendo que seu cumprimento é fiscalizado pela UNICEF, organismo da ONU criado para orientar os países do mundo a integrar as crianças na sociedade, zelando pelo seu convívio e interação social, cultural e até mesmo financeiro em certos casos, assegurando condições de sobrevivência até sua adolescência.

Esse texto, em seu Artigo 7º, sobre o direito à educação gratuita e ao lazer infantil, determina que "A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito" (UNICEF, 1959).

Os brinquedos têm importante significado para as crianças desde a mais tenra idade, pois os desafios que oferecem permitem que elas conheçam com mais clareza indispensáveis funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio abstrato e da linguagem (CARLETO, 2012).

Ao desconsiderar as brincadeiras como parte do processo de aprendizagem, elimina-se a ludicidade do processo de formação do ser humano, utilizando conteúdos sistematizados sob a alegação de serem mais produtivos. Com isto, compromete-se o bem-estar da família e da sociedade, restringindo o espaço para as crianças brincarem com autonomia, dispendendo tempo e esforços para a aprendizagem de ofícios confinados ao ambiente escolar. Então, se a criança não tem espaço e tempo para brincar, para o lazer, nem na escola e nem na casa e em outros espaços, não terá como exercitar a ludicidade, elemento importante para seu desenvolvimento. Assim, o lúdico no ambiente escolar não pode ser deixado de lado, mas sim ser incentivado (LIMA; DELMÔNICO, 2010).

Também há a contação de histórias, que é bastante importante para o desenvolvimento da criança e, para isso, o professor tem de contar com um repertório amplo, utilizando todos os recursos facilitadores da expressão, como palavras, expressão facial, tonalidade de voz e ritmo da narração, dentre outros. Contar histórias pode ser na sala de aula ou até mesmo na brinquedoteca, aproveitando-se nesse caso dos objetos existentes no sentido de ilustrar o conto.

Busca-se, ainda dentro da ludicidade na educação, o aproveitamento do silêncio na educação infantil, como estratégia de ensino-aprendizagem. Destaca-se que os jogos, importantes para o desenvolvimento da criança, podem também proporcionarintervalos de silêncio, de calma. O silêncio possui um poder transformador que pode libertar dos pensamentos, dos medos e desejos, dissipando tensões passadas e expectativas sobre o futuro, alcançando a paz interior (TOLLE, 2010).

Justifica-se a abordagem da ludopedagogia para ampliar o repertório de "brincadeiras pedagógicas" e aumentar o tempo de silêncio que o professor ganha nesse tempo em que os alunos despendem nas brincadeiras. É nesse tempo de silêncio que se dá o insight do aprender. Como a criança tem direito assegurado pela ONU para seu desenvolvimento físico, mental e social, todas as estratégias educacionais, como os jogos e brincadeiras dentro do ambiente educacional, podem e devem ser utilizadas.

Os professores das escolas de educação infantil têm de se conscientizarem da importância da existência de um espaço, físico e temporal, para que o jogo e as brincadeiras possam acontecer como estratégia funda-

mental para o desenvolvimento da criança (FRIEDMANN, 1995).

IMPORTÂNCIA DA LUDOPEDAGOGIA

Aqueles que têm um grande autocontrole, ou que estão totalmente absortos no trabalho, falam pouco. Palavra e ação juntas não andam bem. Repare na natureza: trabalha continuamente, mas em silêncio. (Mahatma Gandhi)

A Ludicidade

Um assunto que ocupa cada vez mais espaço nas discussões a respeito da educação infantil são os jogos e brincadeiras, o lúdico como ferramenta pedagógica. É importante ter em foco que o brinquedo é uma essência da infância e sua utilização no trabalho pedagógico permite a produção do conhecimento, da aprendizagem e do próprio desenvolvimento como pessoa. O brincar é um comportamento e não somente uma resposta a um estímulo (MAURÍCIO, 2016).

A importância do brincar para a criança tem suscitado discussões entre estudiosos e pensadores da educação. O brincar tem sofrido transformações no processo histórico, desde seu reconhecimento como elemento importante para a formação do ser humano. Assim, as discussões a respeito da ludicidade na educação, apresentam diferentes correntes pontuando opiniões favoráveis ou contrárias à prática do brincar no ambiente escolar. Contudo, não se pode deixar de reconhecer a importância da brincadeira, do jogo e do brinquedo como elemento eficaz no cumprimento do direito à infância e à educação de qualidade. Porém, o uso das atividades lúdicas não pode desconsiderar a escolha, a história, a experiência e a própria cultura de cada educando no brincar (LIMA; DELMÔNICO, 2010).

O mundo de fantasia em que vivem as crianças mistura o faz-de-conta com a realidade, como destaca Souza (2012, p. 6):

Independentemente de época, cultura e classe social, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz-de-conta se confundem, apesar de a história de antigas civilizações mostrar o contrário, fazendo o brincar se transformar em pecado.

A ludicidade na educação deve ser entendida como uma relação estabelecida em um contexto social, dentro de um sistema cultural. Dessa forma, a criança ao comportar-se assim, está alterando o contexto e a si mesma. Todavia, o comportamento de brincar precisa de um local para acontecer, de determinados estímulos para trazer consequências a curto, médio e longo prazos. Definir brincadeiras e o brincar tem de compreendê-los no contexto de relações complexas em que se inserem (ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010).

O lúdico, especificamente a ludicidade, é associado com algo alegre e tem como referência o divertimento. Mas é possível dar definição mais específica e abrangente, de acordo com determinadas características comuns a tudo que se considera como lúdico, envolvendo ideias de jogo, brincadeira e brinquedo, modo como Oliveira (2003, p. 26) explica esses termos:

[...] jogo, como famílias de condutas que se interferem diretamente, com regras fixas, classificadas de acordo com a combinação de situações e resultados esperados por parte de quem detém o poder de criação, manutenção e interrupção da atividade – supõe uma situação concreta e sujeitos que agem influenciados pelos condicionantes de tal situação; brincadeira, como sendo condutas estruturadas ou semiestruturadas, com regras (por mais simples, complexas, cambiantes e espontâneas que sejam) voltadas e determinadas para o prazer de quem a dirige; e brinquedo, sempre como objeto, suporte de brincadeira – o atributo brinquedo é sempre definido pelo ser brincante, independente da finalidade original do objeto ou de outros usos que este objeto possa ter em outros contextos, sejam ou não brincadeiras.

Dentro da ludicidade na educação, a brincadeira não se opõe ao trabalho e o lúdico não é sinônimo de não seriedade, mas a brincadeira simples põe em contato muitas das realidades vivenciadas cotidianamente, como o professor Luckesi (2000, apud OLIVEIRA, 2003, p. 26) afirma:

O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos [...], é quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida. Brincar dá prazer a quem se dispõe a vivenciar (a brincadeira) [...] é a plenitude da experiência.

Alguns autores estabelecem diferenciação entre brinquedo e jogo em um sentido didático, caracterizando o brinquedo como sendo uma prática mais próxima do indivíduo, ao passo que o jogo assume uma prática coletiva e possui uma delimitação de regras. Há também diferenciação que percebe o brinquedo como sendo um suporte material do jogo, apesar de que nem sempre é necessário um brinquedo para a realização de um jogo, significando que não há relações subordinadas entre eles (LARIZZATTI, 1992).

Os jogos e brinquedos têm sido parte da vida da criança em todas as épocas, culturas e classes sociais, pois o faz-de-conta e a realidade se confundem no mundo de fantasia, encantamento e sonhos em que vive a criança. Assim, a utilização de jogos e brin-

cadeiras no processo pedagógico conduz as crianças ao enfrentamento dos desafios cotidianos, despertando o gosto pela vida (SOUZA, 2012).

Sobre a principal atividade da infância, as especialistas em educação e brinquedo, Imma Marín e Silvia (2004, apud NONO, 2010, p. 1) destacam:

Brincar é a principal atividade da infância. Responde à necessidade de meninos e meninas de olhar, tocar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, sonhar.... Brincar é uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida.

A abrangência da atividade lúdica na educação infantil tem sido objeto de estudo em termos da história do brinquedo, da sociologia do brinquedo, do folclore do brinquedo e um estudo psicológico do brinquedo, além de outros que são relevantes para a compreensão do papel e do uso das atividades lúdicas na vida humana (SILVA, 2011).

A maneira de brincar e de jogar modifica-se conforme a faixa etária da criança, conforme o seu desenvolvimento, como aponta Friedmann (1995, p. 57-58):

No jogo motor e individual (desde o nascimento até os três anos), a criança brinca sozinha, fazendo várias coisas com os objetos: pega, mexe, levanta, junta, sacode, esconde, acha objeto, etc. No jogo egocêntrico (entre dois e seis anos), a criança imita e também brinca sozinha ou paralelamente com outras crianças, mas sem a intenção de ganhar: o outro não importa. Aos cinco, seis anos mais ou menos, a criança começa a adquirir a capacidade de descentrar e se ver em relação a outras crianças. Quando isto acontece, ela começa a comparar resultados e a coordenar as intenções do outro.

Com os brinquedos, jogos e brincadeiras, as crianças, por meio de sua criatividade, se adaptam às formas de ação social humanas, como entende Borba (2007, apud NONO, 2010, p. 2):

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças.

Em alguns dicionários, como Dicionário Aurélio On-line (2016) ou Priberam Dicionário (2016), disponíveis em meio eletrônico, define-se brinquedo simplesmente como um objeto para brincar, ou mesmo brincadeira, sem mais descrições. O dicionário Aulete Digital (2016), por sua vez, é mais específico, definindo como objeto fabricado ou improvisado com que as crianças brincam; brincadeira ou jogo infantil; e até mesmo confundindo com festas populares: folguedo, divertimento, folia.

É importante lembrar que a imposição de políticas públicas e as sucessivas reformas educacionais levaram a uma descontextualização da realidade escolar, depreciando importantes áreas de conhecimento importantes na formação do ser humano. Isto provocou uma desumanização do ambiente educacional, da escola e das estruturas educacionais do país, fazendo com que o brincar sofresse degradações e conceituado como inútil. Mesmo com os avanços da tecnologia e dos tempos mais modernos, a educação não superou a mecanização do saber, visando a competição acirrada para atender a demanda econômica do mercado, em detrimento da formação humana para o mundo do trabalho. Isto faz configurar os indivíduos à servidão mecanizada e voluntária, levando à exclusão da formação lúdica, do brincar, do divertimento e da imaginação, fatores essenciais à saúde física, emocional e intelectual do ser humano (LIMA; DELMÔNICO, 2010).

Com a ludicidade, até mesmo o professor de disciplinas exatas, como a matemática, matéria considerada como sendo difícil e chata, pode se utilizar de jogos eletrônicos e de tabuleiro, assim como música, para desconstruir esse preconceito e deixá-la mais atraente e menos assustadora (PALHARES, 2016a).

Além disso, para uma geração apaixonada por jogos de computadores, algumas escolas têm buscado elaborar jogos e integrá-los em sua grade curricular para incentivar a aprendizagem de seus alunos. Alguns colégios desenvolviam projetos de jogos eletrônicos apenas em oficinas, mas, ao perceberem o envolvimento dos alunos, os projetos passaram a ser incluídos na grade curricular regular do Ensino Fundamental (PALHARES, 2016b).

No contexto do lúdico, os jogos tradicionais são bastante importantes devido ao fato de que ilustram e resgatam a cultura local, constituindo parte da memória de épocas passadas. Atualmente há grande diferença entre os jogos e brincadeiras infantis do começo do século XX com as da atualidade, pois a televisão e a tecnologia dos brinquedos, além da falta de espaço e de segurança nas ruas, modificaram a brincadeira infantil. Entretanto, o conteúdo continua semelhante (FRIEDMANN, 1995).

É importante lembrar que em 1995, época em que a pesquisadora Adriana Friedmann escreveu esse texto, a Internet ainda era incipiente e não havia sido popularizado o telefone celular com as atuais características que atraem crianças e adultos.

É preciso sempre existir liberdade para cada criança escolher o quê e com o quê brincar, pois é possível observar que, quando crianças de idades variadas estão brincando, nem sempre foi um brinquedo que desencadeou o ato de brincar, mas sim um objeto qualquer. Assim, muitas brincadeiras dispensam um suporte material, exigindo apenas o próprio corpo e, percebe-se que certos brinquedos que proporcionam intermináveis brincadeiras para algumas crianças, são definitivamente ignorados por outras (PORTO, in KRAMER; LEITE, 1998).

O lúdico na educação

Criar uma atmosfera motivadora no ambiente escolar, com interatividade e agradável possibilita melhoria no aproveitamento do processo ensino-aprendizagem, facilitando tanto o trabalho docente quanto a construção do conhecimento por parte dos alunos. Com o lúdico a criança transforma o mundo real conforme seus interesses, como explicam Rizzi; Haydt (2001, apud VARGAS; ZAVELINSKI, 2011, p. 16):

Brincando e jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, apreendendo-a e assimilando-a. Brincando e jogando a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, através do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói sua realidade.

Sabe-se que a motivação é um fator indispensável para promover a aprendizagem. Portanto, para o professor obter sucesso em sua atividade, é preciso criar um ambiente motivador, atraindo a atenção e despertando a curiosidade e nesse aspecto o lúdico pode ser a estratégia ideal. A respeito do aluno motivado, Tapia e Fita (2009, p. 31) expõem:

O aluno motivado fundamentalmente a aprender tende a perceber as tarefas a realizar como um convite a conseguir algo, como um desafio. [...]. Por isso, se não entende uma explicação, ou mesmo se não compreende algo quando estuda, o aluno pergunta, em vez de ficar nervoso.

O brincar em situações educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem, como permite também que adultos perceptivos e competentes aprenda sobre as crianças e suas necessidades (MOYLES, 2002, p. 12).

Para utilizar os equipamentos e recursos lúdicos é necessário que o professor tenha também preparo para isso, fazendo com que em suas aulas os conteúdos estejam articulados de maneira tal que envolva jogos e brincadeiras com aproveitamento (VARGAS; ZAVELINSKI, 2011).

Em outras palavras, a ação de brincar requer um planejamento, para que seja proveitosa em todos os sentidos.

O lúdico na vida escolar consiste em um modo bastante eficaz de passar pelo universo infantil mostrando o universo adulto, os conhecimentos e a maneira como estes interagem. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento sensório motor e cognitivo, sendo uma forma inconsciente de aprender prazerosamente com eficácia (CARNEIRO, 2007).

A criança não é um ser isolado, vivendo separadamente, mas é um sujeito social e que faz parte de uma determinada cultura. Então, é na brincadeira que a criança atua no mundo que a rodeia, interpretando-o e produzindo sentido para ela mesma. É o brinquedo que carrega em si mesmo essa dimensão histórica (PORTO, in KRAMER; LEITE).

Como as visões de mundo são diferentes para diferentes sujeitos, os quais têm diferentes percepções dos fatos e da compreensão do mundo, modificando a atitude do professor como mediador ao eliminar a rígida definição de papéis em que o professor é emissor e os alunos meros receptores, dá-se a oportunidade de o aluno ser sujeito ativo em sua aprendizagem, construindo seu saber a partir de seus entendimentos (LOMBARDI, 2005).

É importante determinar o que se entende por aprendizagem, para perceber a transformação do estágio inicial do aprendente e o final, construindo um conhecimento que anteriormente não possuía. Tapia e Fita (2009, p.67) definem:

Entendemos por aprendizagem a mudança que se produz num sistema que chamamos aluno ao passar de um estado inicial a um estado final. A aprendizagem implica normalmente uma interação do aluno com o meio, captar e processar os estímulos provenientes do exterior que foram selecionados, organizados e sequenciados pelo professor.

Em síntese, a consequência da aprendizagem é uma construção realizada pelo aluno sobre uma base de seu estado inicial, incorporando novas informações em seus esquemas cognitivos (TAPIA; FITA, 2009).

Como auxiliar da aprendizagem, tem-se o emprego do lúdico no processo educacional, fundamentado nas necessidades e interesses dos próprios alunos, pois, a partir

da ludicidade, a escola, local onde os saberes entre os sujeitos devem ser trocados e renovados, tem que cuidar para que o aprender seja uma conquista, que mesmo não sendo sempre fácil, possa ser prazerosa, o que torna a escola mais atrativa e envolvente (CARLETO, 2012).

A escolha do jogo ou da atividade lúdica que se propõe realizar tem de estar baseada no ponto de vista educacional, tirando proveito disso. Então, a escolha do lúdico deve responder aos interesses específicos das crianças, dando oportunidade para que o transformem, permitindo sua participação ativa, ao mesmo tempo em que dê para avaliar a atuação destas no lúdico (FRIEDMANN, 1995).

Contando histórias

Nestes tempos em que a tecnologia da comunicação e as mídias estão sempre acessíveis às crianças, as informações que chegam por esses meios de comunicação ampliam horizontes e conhecimentos. Com isto, foram deixados de lado os livros e as histórias estão sendo esquecidas. Ao educador cabe o desafio de fazer com que as crianças em idade escolar tenham prazer e gosto pela leitura e, para tanto, contar histórias pode contribuir positivamente nesse sentido (MATEUS et al., 2014).

A história só existe quando é contada ou lida, atualizando-se para cada ouvinte ou leitor no momento presente, em um universo atemporal. Contar histórias significa o compartilhamento das atividades das pessoas mais velhas, dos adultos, com as crianças, relatando casos e fatos que nem sempre ocorrem na vida real, mas que ilustram a imaginação. É uma atividade essencial para transmitir conhecimentos e valores, sendo de fundamental importância na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Além disso, trata-se de uma das mais antigas atividades conhecidas, como Mateus et al. (2010, p. 55-56) destacam:

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande importância, porque mais tarde iam se tornar registros pictográficos, com os quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderia ser lido e compreendido pelos integrantes do grupo. As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que nas narrativas realistas não acontecem.

Para contar histórias é necessário que algumas estratégias sejam adotadas pela pessoa que conta, incluindo utilizar recursos externos como objetos, panos, música, roupas, acessórios cênicos e iluminação adequada que valorizem a história que se conta. Cita-se, como exemplo de objeto, um baú, que é uma caixa que pode simbolizar o mistério e suficiente para caracterizar um determinado conto. Os elementos utilizados não devem ser mais que uma síntese, que a simplicidade, sutileza e surpresa (MACHADO, 2004).

Contar histórias faz com que a imaginação dos ouvintes seja ativada, recebendo informações que envolvem também emoções. Sendo assim, pode levar a imaginação a novos rumos, nem sempre positivos, como entendem Mateus et al. (2010, p. 57):

A capacidade de imaginar permite que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais, pois nossa vida apenas é entendida dentro de narrativas. As histórias nos transmitem informações e abrangem nossas emoções. É por esse motivo que algumas pessoas se sentem receosas ao trabalhar com crianças e jovens em desenvolvimento. A história tem um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação, podendo ser eles bons ou ruins.

Ouvindo as histórias contadas, exercitam-se habilidades das crianças, como a observação de pessoas, tipos humanos, fatos, objetos e fenômenos da natureza. Esse conjunto de aprendizagem facilita a percepção da expressão das coisas, o que quer dizer, ver e conceber com a imaginação, com a intuição do que pode ser. Estimula a curiosidade, senso de humor, capacidade de brincar, de correr o risco, de perguntar, de ter flexibilidade para ver as coisas de diferentes pontos de vista. Também, outras habilidades importantes, como o contato com imagens internas significativas, com as possibilidades expressivas dos gestos corporais, do olhar e da voz e com o poder do silêncio e do mistério (MACHADO, 2004).

Os momentos em que a criança fica absorta em um jogo, brincadeira ou quando escuta uma história contada pelo professor, pode ficar em silêncio nessa concentração, o que facilita a construção do conhecimento, instalando uma calma interior, como entende Tolle (2010, p. 15):

O equivalente ao barulho externo é o barulho interno do pensamento. O equivalente ao silêncio externo é a calma interior. Sempre que houver silêncio à sua volta, ouça-o. Isso significa: apenas perceba-

o. Preste atenção nele. Ouvir o silêncio desperta a dimensão de calma que já existe dentro de você, porque é só através da calma que você pode A inteligência atua em momentos de calma, silêncio, fazendo com que

surja a criatividade e sejam encontradas respostas sobre as dificuldades, sobre os problemas, como Tolle (2010, p. 16) indica:

perceber o silêncio. Veja que, quando percebe o silêncio à sua volta, você não está pensando. Está consciente do silêncio, mas não está pensando. Quando você percebe o silêncio, instala-se imediatamente uma calma alerta no seu interior. Você está presente. Nesses momentos você se liberta de milhares de anos de condicionamento humano coletivo.

Preste atenção nos intervalos – o intervalo entre dois pensamentos, o curto e silencioso espaço entre as palavras e frases numa conversa, entre as notas de um piano ou de uma flauta ou o intervalo entre a inspiração e a expiração. Quando você presta atenção nesses intervalos, a percepção de "alguma coisa" se torna apenas percepção. Dentro de você surge a pura consciência desprovida de qualquer forma. Você deixa então de identificar-se com a forma. A verdadeira inteligência atua silenciosamente. A calma é o lugar onde a criatividade e a solução dos problemas são encontradas.

Quando se refere ao silêncio, à calma, não significa somente a ausência de barulho ou de conteúdo. Refere-se a uma dimensão mais profunda do ser humano: a inteligência primordial, a consciência de que o momento de ser feliz é no agora, nesse instante (TOLLE, 2010).

Entre a palavra e o silêncio existe um estado de tensão e, por isso, o contador de histórias precisa ouvir o silêncio dos educandos e reduzir a tensão introduzindo em sua prática educativa o gosto pela pergunta, pois a pergunta se fundamenta na prática. Esse é o momento em que o professor pode aproveitar para estimular seus alunos (GRACIANI, 2014).

Definindo o que se deseja alcançar com a história a ser contada, com a intenção estando esclarecida, o professor pode cantar, tocar um sino, apagar luzes, olhar dentro dos olhos das crianças em silêncio, colocar uma capa sobre os ombros, fazer um gesto inesperado ou propor uma adivinha. A escolha dos recursos cênicos depende da orientação que vem da intenção, daquilo que se propõe. Aprender a interpretar imagens e conversar com elas é um aspecto bastante importante da educação estética. Dessa forma, o contador de histórias atrai a atenção da audiência pela proposta do mistério e, assim, não é necessário impor o silêncio. Com isto, a atenção vem aos poucos, conquistada pelo desenrolar da história e da arte de narrativa(MACHADO, 2004).

No processo da fala, da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um "sineQua" da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (FREIRE, 1996, p. 116).

Interferência ou participação, algo não previsto que ocasiona ruído, que atrapalha confunde, desestabiliza e muda o curso do que se propunha alcançar. Os acontecimentos que ocorrem no momento de contar a história é parte integrante da situação narrativa. O narrador deve incorporar o imprevisto dentro da história, saber incluir o acaso, como uma campainha que toca, alguém que abre a porta e entra sem ser esperado, uma criança que faz uma pergunta colocando tudo dentro da situação narrativa. Como se percebe, é preciso saber o que dizer para cada criança quando ela faz um comentário durante a história. Assim, o contador não pode ter a expectativa de "silêncio absoluto" ou, ainda, querer contar a história até o final. A presença, o estar presente no instante da narração é dialogar com o que surgiu sem que fosse previsto, revertendo a favor do assunto da história (MACHADO, 2004).

Momentos de silêncio

Em meio ao desenvolvimento de brincadeiras, é importante contar com momentos de silêncio, para que a criança possa se concentrar e desenvolver suas habilidades. Estar em silêncio não significa um estado de mudez, mas "O silêncio é um vaso comunicante. Como na música, o silêncio é como o compasso de pausa, tempo indispensável para a escuta da palavra que chega e para a gestação da palavra-resposta" (SCIADINI, 2004).

No entanto, o silêncio é importante no sentido de concentração, de momentos de introspecção, mas quando todos se calam, silenciam por temor, a curiosidade, o questionamento, a inquietação pelo saber, pelo conhecimento perdem força no espaço educativo. Assim, esse cerceamento da liberdade do educando não ficar em silêncio forçosamente deve ser rompido (GRACIANI, 2014).

As explicações, o diálogo, tudo precisa de calma, de silêncio. O silêncio é a condição e o exercício que se deve fazer para poder falar, para dialogar. Mas é importante lembrar que o direito à palavra vale tanto para os alunos quanto para o professor e, assim, é necessário que aconteça um silêncio produtivo, o qual supõe escutar o outro e dialogar consigo mesmo (CENDALES; MARIÑO, 2006).

Na escola American School of Design, havia a exigência para todos os que ali estu-

davam, que se concentrassem na exploração visual e acústica, na sensação táctil e na apreciação do volume, espaço, para perceber todas as dimensões. Isto devido à crença de que toda pessoa é talentosa para desenvolver sua natureza criativa, no sentido de despertar no estudante sua sensibilidade de emoção, sua agudeza de observação, a motivação para o fazer e para o verbal, assim como inteligência sensorial. Para que isso aconteça, são necessários momentos de silêncio, de concentração, de observação silenciosa (BARBOSA, 1978).

Assim, o professor deve lidar no sentido de obter momentos de silêncio não apenas ao contar histórias ou ao explicar uma determinada matéria, mas também precisa obter um silêncio produtivo, quando é possível que seus alunos se concentrem e consigam com mais facilidade compreender e construir o conhecimento, desenvolvendo seus sentidos e habilidades.

Entretanto, não há ainda referências da literatura específicas sobre o silêncio como estratégia em sala de aula, existindo sim menções tratando do silêncio sob aspectos filosóficos ou até religiosos, mas não em termos pedagógicos. Porém, como é possível perceber, as possibilidades mostram-se bastante amplas.

CONCLUSÃO

Se quisermos compreender alguma coisa, precisamos de nos dedicar ao silêncio. (Federico Fellini)

A ludicidade na educação é um elemento importante para facilitar a aquisição de conhecimentos por parte das crianças, como permite que o trabalho do professor renda frutos. O lúdico pode ser utilizado dentro da sala de aula ou em outros espaços, como a brinquedoteca.

O brincar é importante para a formação do ser humano em sua infância e como há falta de espaços públicos nas áreas urbanas, a brinquedoteca passa a ser o local organizado para o brincar e para a produção simbólica das crianças. Como se observa nos diversos autores pesquisados, a brinquedoteca oferece um espaço de qualidade para as crianças brincarem e socializarem-se, produzindo outros sentidos nas brincadeiras, nas narrativas e em suas manifestações.

A brinquedoteca é importante para atingir alguns objetivos pedagógicos, mas é preciso estabelecer suas finalidades quando se propõe construir esse local, visando sempre os grupos que serão atendidos. Nesse espaço acontecem brincadeiras, jogos, contação de histórias e experiências das crianças, vivenciando situações prazerosas.

Como é possível constatar com o que foi pesquisado neste trabalho, as situações educacionais que incluem o lúdico são meios reais de aprendizagem ao mesmo tempo em que permitem aos adultos aprender a respeito das crianças e de suas necessidades, condições essenciais para motivar e promover a construção do conhecimento.

Brincar, para as crianças, é fácil, pois a brincadeira, o faz-de-conta, as comparações do real com o mundo imaginário constituem acontecimentos comuns na infância a todas as crianças e conduz ao aprendizado, que corresponde ao domínio da técnica de ler e escrever, assim como de outros múltiplos canais de comunicação. Com o brincar as crianças fazem sua relação com o mundo externo, saindo de seu mundinho particular.

Quando a criança ouve o contar de uma história, estão ouvindo uma comunicação verbal e, quando lê palavras escritas ou grafismos, estão percebendo uma comunicação visual. Nessas situações o silêncio é um elemento eficaz para a compreensão da comunicação. O silêncio ajuda na concentração e no raciocínio, abrindo os canais visuais, auditivos e todos os sentidos que levam a criança a compreender o que está sendo mostrado ou explicado. Todavia, não se consegue um silêncio absoluto e nem sempre é possível contar a história até o final, mas todos os momentos têm de ser aproveitados.

Entretanto, para que a condução do processo ensino-aprendizagem apresente resultados adequados, é preciso que o professor conte com recursos facilitadores da expressão, como palavras devidamente escolhidas para cada situação, recursos cênicos e capacidade para inventar saídas para ocorrências inesperadas que possam atrapalhar a comunicação.

Ao contar histórias, a narrativa do professor tem de ter um fluxo com ritmo e cadência, utilizando de modulação da voz, de gestos e olhares expressivos condizentes com o que se diz a cada momento, enriquecendo com esses detalhes aquilo que deseja transmitir.

Se na maioria das vezes, para se contar uma história é necessário impor o silêncio, ao contar uma história de mistério a pessoa que conta atrai a atenção das crianças pela proposta desse mistério. Aos poucos, a atenção é conquistada no desenrolar da história e da forma como é conduzida a narrativa. Uma interferência ou participação não prevista, pode ocasionar ruído, atrapalhando, confundindo e mudando o curso proposto pelo professor e, portanto, é importante que tenha capacidade para se aproveitar do imprevisto e colocar no contexto da história. O contador de histórias deve dialogar com o que surgiu de forma imprevista, revertendo a favor do assunto da história.

É bastante importante que a criança faça comentários durante a história, sendo que é imprescindível que o contador de his-

tória saiba o que dizer a essa criança, aproveitando esse momento para ampliar o processo de aprendizagem.

Então, os jogos, brincadeiras, contação de histórias, além de atividades musicais ou artísticas, fornecem momentos bastante proveitosos para o processo educacional, desde que sejam propostos objetivos a alcançar e que as atividades estejam sintonizadas com esses desígnios, sem o quê as brincadeiras não passarão de simples passatempos, sem valor pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Teoria e Prática da Educação Artística. 4. Ed. São Paulo : Cultrix, 1978.

BUEMO, Eliani Aparecida Busnardo; FRAGA, JulianyMazera. Brinquedoteca:um espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Revista da Unifebe. 2012. Disponível em: http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/20121/artigo038.pdf Acessado em julho de 2016.

CARLETO, Eliana Aparecida. Aprendendo história com as brincadeiras e os brinquedos infantis de hoje e de outras épocas: Uma Proposta Pedagógica. Revista Olhares e Trilhas. Ano XIII –nos

15 e 16- 2012. Disponível em:http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/viewFile/13258/15179 Acessado em julho de 2016.

CARNEIRO, Roberson Aparecido de Oliveira. Ludopedagogia, a arte de ensinar. Artigo. 2007. Disponível em: http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/ludopedagogia.htm Acessado em julho de 2016.

CARVALHO, Andréa Fabiola Costa Tinoco; SCATOLINI, Helena Maria Nica. Brinquedoteca e terapia ocupacional: acoes interdisciplinares/organização. 1 ed. Rio de Janeiro : Rubio, 2016.

CENDALES, Lola; MARIÑO, Germán. Educação não-formal e educação popular: Para uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo : Edições Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

http://www.unimedjp.com.br/arquivos/pdf/eckhart_tolle-o_poder_do_silencio.pdf Acessado em julho de 2016.

FRIEDMANN, Adriana. Jogos Tradicionais. In Série Ideias n. 7. São Paulo: FDE.1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=017 Acessado em julho de 2016.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia Social. 1 ed. São Paulo : Cortez, 2014.

LARIZZATTI, Dóris Satbler de Souza. Visão crítica dos brinquedos, brincadeirase jogos das diversas culturasdas crianças em nossos dias. 1992. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000346866 Acessado em julho de 2016.

LIMA, Luciana R. Fernandes; DELMÔNICO, Rosiane Luccas. Estudo sobre a importância da brinquedoteca no ambiente escolar como espaço mediador de aprendizagens, sob o ponto de vista dos professores da rede municipal de ensino do Cornélio Procópio. Artigo. 2010. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/ Acessado em julho de 2016.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores. FEUSP. 2005. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18082010-153930/pt-br.php Acessado em julho de 2016.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo : DCL, 2004.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). Lazer e recreação: Repertório de atividades por ambientes. Campinas-SP : Papirus, 2007.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al.A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. 2014. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/8477/7227 Acessado em julho de 2016.

MAURÍCIO, Juliana Tavares. Aprender brincando: O Lúdico na Aprendizagem. Artigo. Disponível em: http://www.profala.com/arteducesp140.htm Acessado em julho de 2016.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NONO, Maévi Anabel. O Brincar na Educação Infantil. 2010. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/231/1/01d12t05.pdf Acessado em julho de 2016.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Brinquedoteca: uma visão internacional. Petropolis-RJ : Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Washington Carlos Ferreira. Ludicidadania e Educadores: ludicidade, cidadania e autoconhecimento há história de vida de educadores. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. 2003. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/10975 Acessado em julho de 2016.

PALHARES(a), Isabela. Jogos ajudam escola a ensinar matemática. O Estado de S.

Paulo.

21.03.2016. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,-jogos-ajudam-escolaaensinar-matematica,10000022369 Acessado em julho de 2016.

PALHARES (b), Isabela. Colégios criam games a serviço da aprendizagem. O Estado de S. Paulo., 04.04.2016. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral, colegioscriam-games-a-servico-da-aprendizagem,10000024676 Acessado em julho de 2016.

PORTO, Cristina Laclette. Brinquedo e Brincadeira na Brinquedoteca. In KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). Infância e produção cultural. Campinas-SP : Papirus, 1998.

ROSA, Fabiane Vieira da; KRAVCHYCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro Luís. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n33/n33a02.pdf. Acessado em julho de 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre : Artmed, 2007.

SCIADINI, Patrício. Silêncio. 2. Ed. São Paulo : Edições Loyola, 2004.

SILVA, Fabiana Fernandes da. A vivência lúdica na prática da educação infantil: Dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora. Dissertação. 2011. Disponível em:http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Fabiana%20Fernandes%20da%20Silva.pdf Acessado em julho de 2016.

SIMIANO, Luciane Pandini. Sobre o espaço da Brinquedoteca e a produção de sentidos entre crianças: quem quer brincar?. Artigo. 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/359/296. Acessado em julho de 2016.

SOUZA, Margarete Miyuki Fukuschima de. A importância da Ludopedagogia na alfabetização. 2012. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/MargareteMyuki-Fukuschima-de-Souza.pdf Acessado em julho de 2016.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. 8, ed. São Paulo : Edições Loyola, 1999.

TOLLE, Eckhart.O Poder do Silêncio. 2010. Disponível em:UNICEF. Declaração Universal dos Direitos das Crianças.20 de novembro de 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acessado em julho de 2016.

VARGAS,Jamily Charão; ZAVELINSKI, Angélica Lopes. Práticas docentes no Ensino Fundamental: reflexões sobre o brincar e o estudar Revista Didática Sistêmica, v. 13, n. 2. 2011. Disponível em: https://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1859 Acessado em julho de 2016.

PORTO, Cristina Laclette. Brinquedo e Brincadeira na Brinquedoteca. In KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). Infância e produção cultural. Campinas-SP: Papirus, 1998.

CONFLITOS ESCOLARES E OS DESAFIOS À PRATICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

LUCIANA CANDIDO CAMARGO

RESUMO

O assunto indisciplina escolar tem sido alvo de constantes pesquisas e discussões no campo da educação, se destacando como um dos principais motivos relacionados aos problemas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este tipo de comportamento é prejudicial ao trabalho do professor e causa vários problemas nas relações interpessoais. Neste sentido, este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo discutir sobre a indisciplina na escola. Visando atingir o objetivo proposto procedeu-se com pesquisa bibliográfica, com base em autores que já abordaram o assunto considerado. É preciso buscar meios que proporcionem melhora no espaço escolar objetivando uma aprendizagem significativa e para tanto tentar encontrar a origem desse problema possivelmente contribuirá para que aconteça essa melhora.

Palavras-chave: Indisciplina. Conflitos. Moral. Diálogo.

INTRODUÇÃO

Apesar das mudanças sofridas durante a história, a escola ainda representa o espaço que o homem elegeu para socializar a sistematização do saber. A escola é o local em que se difundir o conhecimento que o ser humano considera essencial às gerações atuais e futuras, e que nenhum outro meio foi capaz de substituir.

Neste contexto, é importante trabalhar em paralelo aos temas pedagógicos, entre outros subtemas, as relações interpessoais nas escolas, buscando trazer para os alunos um convívio mais humano, resgatando o respeito as diferenças e o comprometimento entre aluno e professor por serem essenciais para a propagação de uma cultura de paz. Sendo assim, é fundamental que a escola em conjunto com a comunidade foque suas energias na construção de alicerces consistentes nos valores éticos e morais nos espaços escolares e no meio em que estão inseridas.

Assim como em todos os ambientes sociais a escola é um espaço para interação, troca de experiências e construção de relações, sendo estas saudáveis ou não, como ocorre em alguns casos de atritos que podem acontecer em diversas situações e são capazes de se estender e tomar diferentes proporções. É considerável que os alunos expressem seus sentimentos de uma maneira intensa, sendo ela alegria, tristeza, dor ou raiva, e, são através das interações, linguagem e educação que se dá o equilíbrio entre as ações.

É no ambiente pedagógico que as crianças e adolescentes passam grande parte do tempo, onde a escola tem como papel estimular o desenvolvimento da aprendizagem, do senso crítico, das aptidões e da formação de pessoas capazes de exercer a cidadania e viver em sociedade. Mas a rotina de conflitos e indisciplina nas escolas tem se tornado cada vez mais presente, e a escola tem se mostrado inapta a trabalhar com as afetividades dos alunos. Neste sentido tem-se os seguintes problemas de pesquisa: Os conflitos sempre partem das crianças? O professor consegue reverter essa situação e impor limite sem ser autoritário?

A motivação para abordar esse tema se deu por acreditar que a educação com base em valores éticos e morais é fundamental no sistema pedagógicos, pois, muitas vezes, no cotidiano das salas de aula existem conflitos de todos os tipos devido a diversidade que existe na sociedade. A discussão sobre o assunto se torna importante, pois há uma grande necessidade de buscar a estruturação de um trabalho paralelo, constante e consistente, proporcionando ao aluno confiança e segurança no espaço escolar, por meio de trabalhos que envolva projetos educacionais e diálogos na formação de valores éticos e morais.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral discutir sobre a indisciplina na escola. Visando atingir o objetivo principal desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: discutir sobre a indisciplina na escola; compreender o papel da educação moral no combate a indisciplina na escola e; investigar o papel do professor em meio a conflitos escolares.

A pesquisa em questão procedeu com base em revisão bibliográfica, por meio de materiais secundários procurando conhecer e analisar algumas contribuições de autores que já abordaram o assunto considerado. As informações coletadas foram registradas por meio de escritas e, a partir de então se elaborou os relatórios que foram divididos e separados por tópicos para um melhor entendimento e, assim, proporcionando algumas considerações sobre o tema.

INDISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola é o principal instrumento responsável em fazer a mediação entre a sociedade e o sujeito, pois neste espaço são transmitidos, modelos comportamentais, culturas e moralidade essenciais para a humanização do sujeito, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e o

fazendo pertencer a um grupo social (BOARINI, 2013).

A escola não é uma instituição isolada que tem por objetivo proteger o aluno contra os problemas sociais e outras questões advindas da má gestão governamental. Portanto, é preciso articular a vida pedagógica com a vida diária, articular o conhecimento pedagógico com os conhecimentos diários da sociedade, pois quando não acontece isso, há um distanciamento que pode acarretar problemas indisciplinares e desinteresse escolar, causando falha escolar (AQUINO, 1998).

De acordo com as informações da TALIS (Teaching and Learning International Survey), pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem, e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), O Brasil está no topo da lista dos países dentre os quais se perde mais tempo em sala de aula com questões relacionadas à indisciplina dos alunos: cerca de 20% do tempo de uma aula (BRASIL, 2015).

Em todos os seus seguimentos a sociedade passa por grandes transformações e essas mudanças exigem transformações interpessoais, o que fundamenta a escola a polemizar a postura ética que atravessa a prática docente. Sendo assim, diante do elevado índice de indisciplina na sala de aula, toda a sociedade é martirizada. A escola tem como papel nutrir o convívio harmônico dentro de seu espaço, assim como na conexão com a comunidade local, porém como isso não ocorre é necessária à mediação de todos os envolvidos no processo educacional, isto inclui o órgão Secretaria Municipal da Educação (SME), comunidade escolar e sociedade civil (BOARINI, 2013).

A indisciplina só pode ser enfrentada com a participação de um todo, sendo, portanto, necessário repensar a relação do professor com o aluno, não debatendo apenas como interferência externa, mas sim o comportamento inadequado e a importância da disciplina. Pois, a disciplina não é um fator de controle sobre o aluno, mas um elemento facilitador das relações interpessoais e do processo de aprendizagem (PARRAT-DAYAN, 2010).

Segundo Nunes (2011) são necessárias práticas restaurativas, e a utilização de diferentes técnicas que facilitem a prevenção da violência utilizando de atividades inteligentes que podem ser aplicadas no cotidiano e em salas de aula. Estas práticas proporcionam aos professores habilidades fundamentais para resolver conflitos em desde os mais simples até os mais complexos, que venha a envolver toda comunidade social e escolar.

A indisciplina atravessa indistintamente escolas públicas e privadas e enganase as pessoas que supõe que este fenômeno esteja presente somente em determinados contextos. Embora diferentes significados sejam atribuídos a problemas e até mesmo aos próprios objetivos da educação, eles parecem sofrer o mesmo efeito, pois não se trata de um desprivilegio da escola pública, mas pelo contrário (AQUINO, 1996).

A violência tão presente na escola acaba destruindo os vínculos que existem entre as pessoas, se tornando cada vez mais prejudicial ao ser humano, considerando que, para resolver esse problema os gestores precisam compartilhar de práticas mediadoras. A esse respeito Aquino (1996) considera que a indisciplina, talvez seria o principal inimigo do professor em que o manejo das correntes teóricas não conseguiu propor respostas, visto que se trata de uma questão que ultrapassa o espaço estritamente pedagógico, imprevisto no ideário das diferentes teorias.

É certo que esse assunto passou ser configurado em problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia, e deve ser tratado pelo maior número de áreas em torno das ciências educacionais (AQUINO, 1996). Portando, a preocupação com a indisciplina é um dos assuntos que mais mobilizam os pais e demais pessoas da comunidade escolar e, isso se agrava à medida que as pesquisas e estudos permeiam a esfera familiar e educacional.

A EDUCAÇÃO MORAL NO COMBATE A INDISCPLINA ESCOLAR

Segundo Groppa (1996, p. 40) a visão da escola enquanto lugar de florescimento das potencialidades humanas parece que foi substituída "pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis, pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar". Entretanto, embora a questão da indisciplina seja um fenômeno de conhecimento geral, sua importância teórica não algo nítido, tendo em vista as poucas obras dedicadas a esse problema, sendo, sem dúvida, um assunto de difícil abordagem.

Neste contexto, e diante dessa sociedade em que os valores estão em constantes discussões e questionamentos, a educação moral desempenha um importante papel na formação sujeitos e construção de uma sociedade mais justa. A formação moral da criança não é responsabilidade única e exclusiva da família, pois cabe também a escola local para aprender a lidar com a diferença e a conviver de modo democrático (AQUINO et al., 2013).

Trabalhar com a educação moral quer dizer a possibilidade do desenvolvimento de uma formação com intuito de proporcionar aos alunos uma atitude crítica constante, de reconhecimento das possibilidades e limites das circunstâncias e dos sujeitos, de problematização das relações, ações, valores e regras que os norteiam

(MULLER; ALENCAR, 2012). Pois, "essas

críticas apontam para métodos que

procuram sensibilizar de alguma forma os alunos para as questões morais" (BRASIL, 1997, p. 62).

No que tange a educação moral, o ideal uma reflexão por parte de todos os envolvidos ocorra, tendo em vista que sem reflexão não há educação (COUTO; ALENCAR; SALGADO, 2017). A formação de hábitos, valores que irá alicerçar toda sua vida, somado com a criação familiar, em sua maior parte é adquirido nos anos iniciais do ensino e, os professores, sendo em grande parte os responsáveis pelo processo educacional, promovem a construção de valores.

Todo sujeito, sobretudo o aluno, precisa de base morais sólidas, bem definidas, de maneira que saiba como proceder ao se deparar com os litígios, pequenos ou grandes, questionando aquilo que não é aceito, e tampouco aceitar tudo aquilo que lhe é colocado (COUTO; ALENCAR, 2015). É importante que todo professor tenha a consciência de transmitir princípios para seus alunos, considerando que esses serão as bases norteadoras da vida do aluno, sobretudo colocando seu ponto de vista diante de uma situação problema (SILVA; FERREIRA, 2014).

Com base na importância que a escola e consequentemente os professores têm na formação educacional dos valores morais, no papel do professor é preciso pensar sobre esta questão e ver qual o melhor modo de participar de modo a contribuir na formação de futuros cidadãos. Pois, "não é qualquer tipo de valor que deve ser adotado na formação moral dos indivíduos, bem como não é qualquer procedimento que promoverá a construção de personalidades éticas" (COUTO; ALENCAR; SALGADO, 2017, p. 11).

As crianças podem compreender o "não" vindo dos pais, porém são resistentes quanto a obedecer, portanto, não adianta falar não, sem que o contexto seja entendido pela criança. Neste sentido, o professor pode abrir espaços de diálogo com os estudantes, problematizando situações em que acreditam ser ou não necessário atender certas regras.

Silva e Ferreira (2014, p. 9) deixam claro que cabe à escola, e consequentemente ao professor "formar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, tornando-se aptos a contribuir para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade visando à igualdade e justiça (DURKHEIM, 2012).

A escola não é a única responsável pela formação moral, mas tem um importante parcela de responsabilidade, considerando que ninguém nasce com os valores morais aprendidos e incorporados, pois, o ser humano, enquanto ser social, se desenvolve e aprende valores éticos e morais ao longo da vida (MENIN et al., 2014).

A escola é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento e para que isso aconteça é preciso que o aluno não se sinta limitado pela equipe pedagógica ou por barreiras espaciais, simultâneo ao tempo em aprende a lidar com regras (DURKHEIM, 2012). E, isso, segundo Couto e Alencar (2015) parece ser uma grande dificuldade encontrada pela família e pela escola, que se deparam com o desafio de impor limites para as crianças, sem deixar traumas.

Portanto, a escola, enquanto uma das primeiras experiências da criança no meio social, é fundamental para essa aprendizagem, embora esse aprendizado não se dê por uma aula ou disciplina, mas sim de maneira institucionalizada (MENIN et al., 2014). A ética e a moral devem fazer parte da prática pedagógica e incorporada ao PPP (SANTOS; TREVISOL, 2016).

Nesse movimento os professores têm um importante protagonismo, que requer planejamento, persistência e monitoramento (AQUINO, 1996). Para que a escola ajude na formação de sujeitos capazes de resolver litígios coletivamente, com base no respeito discutido pela comunidade, o caminho passa pela formação moral, não como um conteúdo didático necessariamente, mas sobretudo no convívio com os alunos diariamente (DURKHEIM, 2012).

O PAPEL DO PROFESSOR NA INDISCIPLINA ESCOLAR

A formação de professores traz consigo desafios visíveis do sistema educacional no país, entretanto, é inegável a importância do trabalho desse profissional. Porém, o professor não é o único responsável pelo quadro educacional, assim como também não é o único recurso para mudar essa realidade de indisciplina na escola, pois, vários fatores precisam ser pensados e discutidos, como: políticas públicas, investimentos, melhores salários, reconhecimento profissional, formação continuada etc. (RAMANOWSKI, 2007).

A construção identitária do professor, embora seja particular e defina cada profissional, não se constrói de forma única e sozinha, pois é forjada no fazer docente ao longo dos anos na escola. Portanto, isso significa que é passível de mudança. A educação é vista como prática social, e a identidade profissional de cada professor e, construída na relação com o momento cultural, político e histórico em que este profissional está inserido e exerce seu papel docente (SILVA; COMPIANE, 2015).

Diante disso, o trabalho do professor, assim como os saberes docentes que traz consigo, se constrói no coletivo. E, para exercer sua função no âmbito das instituições de ensino é preciso estabelecer um contato sadio com todos os membros da comunidade

acadêmica, afinal o que todo docente deve acreditar é que nessa relação com o outro que o ser humano cresce e se constrói (AQUINO, 1998).

Entretanto, a desvalorização do papel do professor, incentivado muitas vezes por pais e reforçado pelo governo através da imposição de um sistema falho de ensino tem crescido nas últimas décadas, e isso se deve também, muitas vezes, ao incentivo por parte dos pais, governantes e sociedade em geral, às crianças e adolescente lutarem por seus direitos sem considerar o direito do outro. E essas questões vieram a afetar as escolas no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, quando a educação se tonou um direito obrigatório assegurado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 2015).

A escola, instituição até então da classe nobre foi obrigada a recebe alunos de todas as classes, que sofreram rejeição por não responder as exigências de uma instituição voltada para a elite. A escola é um ambiente que não se ajusta ao dia a dia dos excluídos, pois os sujeitos, crianças e ou adolescentes, que se comprometem com a família de modo precoce não dispõe de infraestrutura para realização dos estudos e muitas vezes não contam com a efetiva orientação dos pais para ajudarem nesse cenário. Todas essas questões problemas e várias outras que estão ao redor da escola podem acarretar indisciplina e afronta ao trabalho do professor (CALISSE; SILVEIRA, 2013).

A escola, se constitui em um dos espaços de desenvolvimento e socialização da criança, embora não pode ser pensada como um ambiente que substitui a família, mas como um espaço socializador distinto do familiar. Além de condicionar cuidados físicos, a instituição de ensino proporciona meios para o desenvolvimento simbólico, cognitivo, emocional e social, pois neste espaço é dado o cuidado e a educação dos alunos que ali frequentam, convivem, exploram, conhecem e constroem uma visão de si mesmas e de mundo (SILVA; FERREIRA, 2014).

O trabalho educacional desenvolvido nas escolas deve favorecer as ações de grupo, pois a interação com os pares proporciona um confronto no ponto de vista da criança. Deste modo, em situações discordantes se sentirão motivadas a rever seus conceitos e suas ideias, argumentando ou retificando (SOUSA; MOURÃO; DANTAS, 2017).

Neste momento é essencial a mediação do professor, proporcionando reflexão sobre o que está acontecendo, sem apresentar soluções prontas. É nos momentos de conflitos que os alunos possuem oportunidades para reflexão, chegando a uma conclusão, e assim, exercendo a autonomia, cuja essência é tornar as crianças aptas a tomarem decisões por si mesmas, sem interferência do adulto (MORGADO; DIAS; PAIXÃO, 2013).

O conhecimento ocorre somente em situações problemas, sendo assim, é necessário que o aluno entenda o problema e tenha o desejo de solucioná-lo, pois a solução é o caminho que levará até onde se deseja chegar. Portanto, questionar as crianças não somente em momento de conflitos, mas também em momento de conversação e brincadeiras estimula o seu raciocínio (ÁLVES, 2000).

A interação com o adulto e com outros alunos, faz com que o processo de socialização com os sujeitos se defronte com assuntos de cunho intelectual, afetivo e emocional com maior frequência, levando a construção da sua identidade e a traçar direções para conquistar a autonomia. Deste modo, a participação do professor nos momentos de interação aumenta o nível de interesse pelo aprendizado e conhecimento que a mesma proporciona e também pode contribuir para o esclarecimento de dúvidas referente as regras, porém é essencial respeitar o momento de cada descoberta realizada pelo aluno (MORGADO; DIAS; PAIXÃO, 2013).

É importante que o professor observe o aluno no momento de interação com o meio e com os demais alunos, pois nesses momentos ficam mais à vontade para conversar e representar várias situações de suas vivências ou de seu imaginário. Entretanto, os estudantes que passam por momentos conflituosos no espaço escolar tendem a ficarem desmotivados, deixam de buscar novos aprendizados, perdem o entusiasmo para questões desafiadoras entre outros aspectos negativos, comprometendo o aprendizado (BOARINI, 2013).

A indisciplina tem relação direta com ausência de limites a regras, porém na escola atos disciplinares agressivos, como: tirar notas, suspensão, tirar notas, etc. só tendem a aumentar os conflitos, o que causará ainda mais indisciplina. Cabe a escola e ao professor procurar meios para amenizar os problemas na sala de aula, assim, os professores em conjunto com os alunos devem dialogar, e colocar a situação em evidência de modo brando que desperte uma possível reflexão de que algumas ações de rebeldia e agressividade podem causar danos sérios, redirecionando desse modo possivelmente fluirão bons preceitos (CASTRO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes desafios da escola é contribuir para a formação ética e moral dos alunos. Portanto, é interessante que as escolas construam e problematizem a participação dos alunos na vida pública, o que demanda conscientizá-los sobre conflitos e a noção de limites. Porém, embora a escola tenha um importante parcela de responsabilidade na formação ética e moral dos alunos ela não é a única responsável.

Ninguém aprendido e incorporado com os conceitos de ética e moral, mas si, ao longo da vida, vai desenvolvendo e aprendendo. Neste sentido, a escola sendo uma das primeiras experiências sociais é fundamental enquanto espaço para essas aprendizagens. A escola deve se comportar de forma moral, zelando pelo respeito e bom convívio com todas as pessoas, pois esse aprendizado se dá forma institucionalizado.

Deste modo, diante dos referenciais estudados para embasamento teórico desta pesquisa depreende-se a importância de refletir sobre o ensino de valores éticos e morais essenciais para a vida em sociedade. Todos os sujeitos, em especial os alunos precisam de bases morais bem definidas para que desse modo estejam preparados para agir diante dos problemas, grandes e ou pequenos, questionar quando necessário e agir de modo autônomo nas tomadas de decisões.

Desafiadora e exaustiva, a indisciplina representa uma grande dificuldade para o trabalho do professor e representa uma ameaça ao processo de desenvolvimento social, psicológico e cognitivo do ser humano, causando conseqüências irreversíveis na vida dos sujeitos. É no ambiente escolar que as crianças e adolescentes permanecem a maior parte do tempo, onde a escola tem como papel estimular o desenvolvimento das aptidões, da aprendizagem, do senso crítico e da formação de cidadãos capazes de conviver no meio social.

Entretanto, a rotina de conflitos no espaço escolar tem sido cada vez mais presente, e as escolas tem se apresentado inapta a trabalhar com a afetividade dos alunos. Além disso, é visto que os professores demonstram cada vez mais um desgaste emocional com seus trabalhos e com os conflitos no bojo profissional que tem sido frequente no dia a dia escolar.

Além disso, é preciso investir em uma relação saudável e construtiva com os educandos, facilitando as situações de denúncia, por intermédio de uma escuta sensível. Neste contexto, a escola tem o papel de formar alunos críticos e cidadãos capazes de interferir no dia a dia, com intuito de melhorar a qualidade de vida no meio em que estão inseridos.

Enfim, é importante que a escola desempenhe seu papel social no combate a indisciplina, pois neste momento a escola é somente uma organização educacional, mas sim uma extensão da família. A violência é um assunto sério, portanto, ao trabalhar intrinsicamente com o desenvolvimento de valores morais, como a tolerância, o respeito, a empatia e a valorização do pluralismo contribuem para prevenir situações de desrespeito e violência.

A questão da indisciplina é tratada no contexto de diversas áreas do conhecimento, e, é preciso que os professores sejam sensíveis em relação ao assunto e, se atentarem a necessidade de cuidar por um convívio construtivo, que oportuniza a construção saudável dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades. Este tema não se esgotou com essa pesquisa, uma vez que é um assunto relativamente novo e ainda em construção na literatura, portanto, espera-se que novos estudos sejam realizados de modo apresentar novas considerações a respeito dos conflitos escolares.

SCHOOL CONFLICTS AND CHALLENGES TO TEACHING PRACTICE IN ELEMENTARY EDUCATION II

ABSTRACT

The subject of school indiscipline has been the subject of constant research and discussions in the field of education, standing out as one of the main reasons related to problems in the teaching and learning process, since this type of behavior is harmful to the teacher's work and causes several problems in interpersonal relationships. In this sense, this research work has as main objective to discuss about indiscipline in school. In order to reach the proposed objective, a bibliographical research was carried out, based on authors who have already addressed the subject considered. It is necessary to look for means that provide improvement in the school environment, aiming at a meaningful learning and for that, trying to find the origin of this problem will possibly contribute to this improvement.

Keywords: Indiscipline; Conflicts; Moral. Dialogue.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luís A.M. A história da educação: uma introdução. 1. ed. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Biblioteca Digital, 2012. Disponível em: <http://ler.

letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

AQUINO, Julio G (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 13. ed. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Julio G et al. Família e educação: quatro olhares. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

AQUINO, Júlio G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. In. Cadernos Cedes. v. 9, n. 47, 1998, p. 7-19.

BOARINI, Maria L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. In. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Es-

colar e educacional. v. 17, n. 1, 2013, p. 123-131.

BRASIL. ECA nas escolas. 2015. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr. gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/agentes_eca_anexo1.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1.ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Mêire C. Indisciplina: um olhar sobre os distúrbios disciplinares na escola. In. Revista da faculdade Unicastelo. v. 1, n. 1, 2010, p. 1-24.

COUTO, Leandra L.M.; ALENCAR, Heloisa M. Educação Moral no Ensino Fundamental: prática docente de ensino da Justiça. In. Revista Psico. v. 46, n. 1, 2015, p. 90-100.

COUTO, Leandra L.M.; ALENCAR, Heloísa M.; SALGADO, Marcelo M. Educação em valores morais no Ensino Fundamental: juízos de professoras sobre a virtude da justiça. In. Revista Diálogo. v. 1, n. 35, 2017, p. 9-19.

MENIN, Maria S.S. et al. Os fins e meios da educação nas escolas brasileiras: representações de educadores. In. Revista Portuguesa de Educação. v. 27, n. 1, 2014, p. 133-155.

MORGADO, Alice M.; DIAS, Maria L.; PAIXÃO, Maria P. O desenvolvimento da socialização e o papel da família. 2013. In. Análise Psicológica. v. 31, n. 2. Lisboa, 2013. p. 129-144.

MULLER, Adriana; ALENCAR, Heloísa M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. In. Educação e Pesquisa. v. 38, n. 2, 2012, p. 453-468.

RAMANOWSKI, Joana P. Formação e profissionalização docente. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SANTOS, Ana C.B.H.; TREVISOL, Maria T.C. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. In. Revista Educação PUC-Campinas. v. 21, n. 1, 2016, p. 19-29.

SILVA, Leonardo V. A violência na escola e as possíveis formas de prevenção. 2015. Disponível em: <http://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/ 09/leonardo_silva.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA, Luis G.M.; FERREIRA, Tarcísio J. O papel da escola e suas demandas sociais. In. Revista Periódico Científico Projeção e Docência. v. 5, n. 2, 2014, p. 6-23.

SOUSA, Janaína R.; MOURÃO, Ireuda C.; DANTAS, Otília M A N. As brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil. In. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. v. 1, n. 1, 2017. p. 9740-8752.

TECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO PAULISTANA

LUDMILA CONSTANTINOV SACCON

Resumo:

Este artigo objetiva apresentar as inovações no atendimento aos alunos do Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2020, por meio da introdução da disciplina Tecnologias no currículo educacional paulista. O programa tem por finalidade atender às demandas sociais e econômicas já consagradas em diversos dispositivos legais sobre a Educação Básica, que visa a preparação de crianças e adolescentes para o pleno exercício da cidadania. Nos dias atuais, o uso da Internet é uma realidade, porém nas escolas públicas o acesso dos alunos ainda é muito restrito, por limitações que serão apresentadas. A disciplina de Tecnologia não é uma iniciativa isolada, porém deverá ter o condão de propiciar a disseminação do uso da internet e recursos tecnológicos mais avançados na educação pública. O Ensino Médio é a etapa que prepara o adolescente para o mundo do trabalho, e qualquer atividade laboral atualmente está, de certa forma, revestida da necessidade de conhecer a utilização de recursos tecnológicos de informática. Palavras-chave: Educação. Ensino. Currículo Paulista. Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública perdeu prestígio e estagnou-se nas últimas décadas, em parte por falta de investimento na aplicação de novas tecnologias. Muito se fala sobre o sucateamento das escolas, na indisciplina dos alunos, no desinteresse da carreira do magistério. Porém, políticas públicas sobre educação nem sempre são formuladas a partir dos interesses de seu público-alvo, ou são decididas somente com base em dados estatísticos e na necessidade de alcançar índices com finalidade de obter resultados que se revertem em maior aplicação de verbas – estas nem sempre revertidas em favor de alunos, professores e funcionários.

Diversas iniciativas foram aplicadas com a finalidade de tornar a escola mais atraente. Melhora-se a aparência, a oferta de alimentação escolar, estende-se o horário de aula, disponibilizam-se equipamentos para som e imagem nas escolas. Computadores... para uso dos alunos? Sim, sob supervisão do professor, em horários determinados, com atividades desinteressantes, já que seu uso é restrito, a quantidade é insuficiente e o acesso à internet nem sempre está disponível.

Em 1998 o uso do celular já estava disseminado entre a maior parte da população, mesmo que sem todos os recursos disponíveis hoje em dia, como o acesso à internet e aplicativos de comunicação. Ainda assim, já havia um projeto de lei que pretendia proibir seu uso em ambiente escolar, o que efetivamente foi promulgado em 2007.

Em 2008 foi instituído o Programa Acessa Escola, que tinha por objetivo universalizar o acesso aos computadores disponibilizados na Sala de Informática para a realização de atividades pedagógicas durante os horários regulares de aula dos alunos. Esses computadores poderiam ser acessados também no contraturno e nos finais de semana nas escolas participantes do Programa Escola da Família.

Esses espaços se constituíam, apesar das restrições de acesso e tempo de utilização (trinta minutos por vez) como um meio para a realização de atividades como pesquisa, cadastramento e envio de currículos, acesso ao correio eletrônico.

Durante os períodos de aula, as atividades eram acompanhadas pelo professor e por um estagiário designado para supervisionar e liberar o acesso à sala de informática. De acordo com as regras do Programa, estabelecidas por meio da Resolução SE 37, de 25 de abril de 2008, esses estagiários eram estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio, selecionados por processo coordenado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e recebiam remuneração.

Agora, com a introdução da disciplina Tecnologias na grade curricular do Ensino Médio, o celular passa a ser importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Sua importância não reside apenas no fato de ser um aparelho disponível para a quase totalidade dos alunos, mas também porque as escolas públicas não contam – ao contrário das instituições particulares – com a disponibilização de recursos de informática para atender a todo seu público.

Os investimentos na infraestrutura das escolas públicas parecem visar apenas ao atendimento básico das necessidades – espaço e mobiliário. Os equipamentos de informática, não se restringindo apenas aos computadores, requerem reforços na estrutura física como a rede elétrica e de acesso à internet sem fio, além da segurança para evitar furtos de equipamentos e materiais.

Esses custos elevariam a necessidade de verbas disponibilizadas para a Educação Básica. Assim, os investimentos voltam-se prioritariamente para as Escolas Técnicas (ETEC), que são reconhecidamente mais bem equipadas do que as escolas públicas "comuns".

2 APRENDIZADO E TECNOLOGIA

Os estudos de Vygotsky (2010) apontam para o fato de que "aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança", e que, portanto, "o aprendizado começa muito antes de elas frequentarem a escola".

Vygotsky vê o aprendizado como um processo profundamente social, e enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e desenvolvimento cognitivo.

A preocupação em iniciar a escolarização das crianças cada vez mais cedo, desenvolver habilidades e aptidões em crianças de menor idade tem a ver com o próprio caminhar da sociedade. Conforme proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), no seu artigo segundo, uma das finalidades da educação é formar cidadãos e qualificá-los para o trabalho. Ora, numa sociedade cada vez mais competitiva, quanto mais cedo as pessoas começarem a ser preparadas, mais competentes serão.

A escola tem papel importante na construção dessa nova sociedade. Ramal (2002, p.14) acrescenta que "os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la".

Atualmente as tecnologias de informação e comunicação desempenham papel importante de contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, proporcionam novos meios na metodologia de ensino e aprendizagem. Possibilitam maiores conhecimentos dos fatos, de forma globalizada e apresentam novas expectativas e objetivos relativos à formação.

Na escola, a integração das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) visa expandir o acesso à informação atualizada e por consequência influencia na aprendizagem e percepções tanto dos alunos como dos professores.

Para os gestores públicos, educação está em um plano de abordagem, e inclusão digital em outro, totalmente diferente.

Na verdade, as próprias escolas públicas enfrentam grandes dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica. Poucos alunos têm acesso às tecnologias em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades de aprendizagem articuladas diretamente com as TIC. Quando acontece, elas são utilizadas para fazer uma pesquisa na internet, que em nada muda as dinâmicas já instituídas pela escola e largamente criticadas; também porque essas atividades, muitas vezes, são coordenadas pelos responsáveis pelos laboratórios e não pelos professores de sala de aula, ou então porque os professores não possuem formação para propor outras atividades, além das tradicionais pesquisas.

Como podemos perceber, a cultura digital não é considerada como parte integrante dos processos pedagógicos e das aprendizagens dos alunos. Como a escola deve ser espaço de crítica dos valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, proporcionar aos jovens a vivência plena e crítica das redes digitais. Portanto, é responsabilidade do professor a formação dos jovens para a vivência desses novos espaços de comunicação e produção. No entanto, um professor "excluído" digitalmente não terá a mínima condição de articulação e argumentação no mundo virtual, e, por conseguinte, suas práticas não contemplarão as dinâmicas do ciberespaço.

Portanto, para efetivamente transformar a escola num espaço de inclusão digital, não basta o acesso às TIC. É necessário que todo seu potencial seja plenamente compreendido e aproveitado.

As estratégias para alcançar esses objetivos foram implantar laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica e capacitar os professores, gestores e outros agentes educacionais para a utilização pedagógica das tecnologias. Agora é preciso pensar em outras maneiras de utilizar as tecnologias de acordo com as necessidades dos alunos.

2.1 O ENSINO MÉDIO E O USO DE TECNOLOGIAS NA ESCOLA

Marc Prensky cunhou o termo "nativos digitais" para referir-se aos nascidos a partir da década de 1990, quando a internet já era uma realidade que se tornaria essencial à vida cotidiana desde então. As pessoas que nasceram antes da década de 1990, mas que fazem uso constante das novas tecnologias de comunicação são os "imigrantes digitais" (CARVALHO et al, 2014, p. 14).

A maior parte dos alunos do Ensino Médio podem ser considerados nativos digitais. São adolescentes que têm acesso a equipamentos de tecnologia e informática desde pequenos, que fazem uso diário de recursos da internet e acessam sites, blogs e jogos digitais. Muitos produzem conteúdo e divulgam em redes sociais.

A escola, infelizmente, não acompanhou essa mudança. Seja por falta de recursos, por desinteresse das políticas públicas e também por parte dos professores, que não se julgam preparados para acompanhar os alunos nessa caminhada tecnológica, o fato é que a escola pública estadual se estagnou durante décadas, tornando o ensino em sala de aula algo totalmente desinteressante para

alunos alinhados ao mundo digital.

O resultado foi o aumento dos índices de evasão e abandono escolar no ensino médio. Entre os alunos do período noturno, a evasão e o abandono são ainda mais frequentes. Tendo que trabalhar e não encontrando na escola recursos que sejam atraentes para frequentar as aulas, muitos optam por abandonar os estudos e realizar cursos profissionalizantes ou retornam para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apenas para buscar a certificação do Ensino Médio.

Assim, buscando não apenas a retenção dos alunos, mas também alinhar-se às finalidades do Ensino Médio, ou seja, a preparação para a cidadania e para o trabalho, as novas políticas públicas voltaram-se (ou renderam-se...) ao uso da tecnologia também na sala de aula.

Porém, os recursos não podem ser aplicados apenas pelos professores. Não basta disponibilizar recursos tecnológicos e equipamentos para as escolas se os alunos não puderem atuar com protagonismo e tornarem-se efetivamente sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Tem-se, a partir dessas constatações, a necessidade de adotar novos paradigmas pedagógicos e curriculares.

A tecnologia baseada no computador, que permite acesso rápido e imediato a fontes ampliadas de informação e agiliza seu tratamento, poderá com certeza contribuir para ajudar a escola a se transformar em um local onde se constrói conhecimento e onde se se desenvolvem habilidades. (MARINHO, 2002, p. 42)

Mas não apenas o computador. Incorporar o celular ao cotidiano pedagógico também é uma alternativa interessante e que está, aos poucos, se tornando realidade nas escolas. A partir da introdução da disciplina "Tecnologias" na grade curricular do Ensino Médio paulista a partir de 2020, o aparelho tornar-se-há efetivamente um "material de apoio" aos estudos.

2.3 COMO USAR A TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Não basta inserir o smartphone no cotidiano escolar, disponibilizar o acesso à rede e preparar atividades para serem realizadas pela internet. O uso da tecnologia esbarra no aprendizado crítico ao tratamento da informação.

Por isso, a formação da disciplina "Tecnologias" não implica apenas na aplicação do uso dos recursos. Visa muito mais o desenvolvimento socioemocional e cognitivo por meio de experiências colaborativas, elaboração de projetos e a aplicação do aprendizado.

Para alcançar esse objetivo a BNCC estabelece três temas básicos a serem tratados trans e interdisciplinarmente em todas as disciplinas:

- Pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- Mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável, em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) – compreendendo a importância de codificar, armazenar e proteger a informação;
- Cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio de tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por ela veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

O problema se dá na formação dos professores, já que não há a preparação para trabalhar de maneira interdisciplinar nem para ensinar por competências. Embora saibam usar recursos digitais, a dificuldade está em aplicar esse conhecimento de maneira a propiciar o desenvolvimento das competências em atendimento aos documentos curriculares por meio de atividades.

Essas atividades não podem se restringir apenas à pesquisa. Devem incluir o fazer, e devem se voltar às diversas disciplinas e sua aplicação no mundo do trabalho. Para isso, pode-se utilizar softwares e programas de produção de vídeos, quadrinhos, música e robótica.

Partindo dessa premissa – do conhecimento prévio sobre o uso dos recursos materiais de tecnologia – a disciplina "Tecnologias" não se deterá ao ensino do uso desses recursos. O foco dessa disciplina baseia-se no Ensino Integral, que visa mais o desenvolvimento de competências socioemocionais do que cognitivas – sem deixar essas últimas de lado.

A escolarização requer métodos, paradigmas, fórmulas e sequências lógicas como parte de sua própria essência. Baseia-se em estudos e observações de saberes acumulados ao longo do tempo, adaptando-os às exigências de sua época. Nada mais natural, portanto, que o modo como recebemos e li-

damos com as informações recebidas faça parte do cotidiano escolar.

O papel do professor, de mediador do conhecimento, exige dele um duplo trabalho: o de selecionar as informações, deixando de lado seus próprios preconceitos, e saber de que maneira essas informações poderão ser absorvidas e refletidas pelos seus alunos. Essencialmente, o professor deve saber o que vai ensinar, para quem e como. Obviamente, o que está ligado à sua disciplina, para o qual foi formado e preparado; o para quem exige que o professor tenha consciência social da necessidade daquele conhecimento ser transmitido, refletido e apreendido por todos, princípio básico da educação.

Como ensinar, articulando as determinações legais, sociais, as diretrizes estabelecidas pela equipe gestora da escola? Morin (2000) aponta que existe uma inadequação cada vez mais ampla e profunda entre os saberes desunidos, compartimentados, e uma realidade cada vez mais multidisciplinar, transversal, global.

Conhecer isoladamente, fora do contexto em que a informação se insere, não dá sentido ao aprendizado.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (Morin, 2000, p. 39).

O novo século, assim como os anteriores, trouxe novas tensões e problemas a serem superados, não só no âmbito da educação formal, como também na própria convivência humana. Um dos principais problemas a serem enfrentados é como ser global e local ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo em que temos ao alcance da mão o conhecimento do mundo, precisamos aprender também a nos conhecer e conhecer o outro; conhecer as tensões do mundo, os problemas de lugares distantes de nós geograficamente, mas que podem nos afetar em pouco tempo; estar atentos aos problemas de nossa comunidade, de nosso país, das pessoas próximas a nós.

Segundo Morin (2000), é preciso ensinar os alunos – e, por que não, também os professores – a considerar os erros e ilusões constantes nas concepções que nos são ensinadas. Todo conhecimento aprendido está sujeito ao erro, e o não conformismo é a base do aperfeiçoamento.

O Ensino Médio é a preparação do jovem para ingressar no mundo do trabalho, seja por meio de estágios, do trabalho formal ou para pensar no curso superior. Também é uma fase de descobertas, que se iniciaram no ensino fundamental, de novos aprendizados e de situações mais complexas, tanto no campo escolar quanto social e pessoal.

O tratamento da informação, a maneira como o jovem enxerga o mundo e como se relaciona com ele nas diversas esferas não pode ser deixado de lado pela escola. Não basta apenas saber colher informações ou utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na realização de atividades.

O papel do professor é o de mediador na construção do conhecimento. O uso da tecnologia não pode ser deixado de lado na sala de aula, e o desenvolvimento de habilidades e competências como a empatia, a criatividade e o pensamento crítico devem estar associadas aos conteúdos dos currículos e, principalmente, à prática.

Aproveitar oportunidades para tornar promissor o tempo que se passa na escola deve ser a principal preocupação do professor e da equipe gestora. Isto pode ser conseguido propondo-se atividades desafiadoras ao aluno, adequadas ao seu nível (nem abaixo, que as tornem desinteressantes, nem acima, que as tornem impossíveis de serem realizadas); atividades colaborativas, para que se apoiem na resolução de situações-problema; organizar projetos que vinculem os conhecimentos de várias disciplinas na solução de problemas reais dos alunos.

Acima de tudo, a relação entre professor e aluno deve ser de respeito e cooperação, não de paternalismo ou amizade. O professor deve inspirar os alunos a aprenderem, ajuda-los a conhecer sobre o que gostam de estudar, como preferem aprender, como lidam com as emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das tecnologias educacionais não deve se limitar somente a transmissão de informação, mas enfatizar a busca, compreensão, análise e avaliação dessas informações. Para tanto, se faz necessário que o professor prepare o aluno em trabalhar com as informações recebidas, ou seja, as novas tecnologias permitem ao professor diferentes formas de ensinar.

Nosso contato com a tecnologia é diário, uma vez que está incorporado em vários segmentos da sociedade atual. A tecnologia está presente no cotidiano do aluno, independente no nível de ensino, entretanto, essas tecnologias devem estar adequadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola, levando em consideração a comunidade escolar e qual o tipo de acesso à informação se tem nesta comunidade e como é sua estrutura física para receber informações. Vale salientar que o uso das tecnologias deve se guiar pelas

necessidades dos alunos e professores, baseados em abordagens teóricas sobre a natureza do conhecimento e do processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 08 de setembro de 2019.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. 2019.

CARVALHO, D.; MELO, B.; SOUSA, R. (org.). Linguagens, cultura e ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MARINHO, Simão Pedro. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, M. C. R. A. A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MERCADO, Luis P. L. (org.). Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMAL, Andréa Cecília. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (ESTADO). Projeto de Lei nº 0001/1998. Proíbe a utilização de telefones celulares e aparelhos tipo "bip" e "pagers" dentro das salas de aula. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1998. Disponível em https://www.al.sp.gov.br/propositura/ Acesso em 08 de setembro de 2019.

_____. Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007. Proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. Disponível em http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/alteracao-lei-1273011.10.2007.html Acesso em 08 de setembro de 2019.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ARTE COMO ESPELHO PARA O AUTOCONHECIMENTO DO HOMEM

MÁRCIA COELHO CARDOSO

RESUMO

Esse estudo visa analisar a importância da arte para o autoconhecimento do Homem.

Representar por símbolos ajudou a expressar suas experiências diante a realidade. A teoria Junguiana é abordada como referência dos efeitos da arte no processo de autoconhecimento. Os arquétipos são expressos pelo inconsciente coletivo, revelados pelas imagens psíquicas. Na escola poderá ser usado o processo artístico como instrumento para desenvolvimento da personalidade dos estudantes. Sintetizou-se os dados desse artigo de revisão bibliográfica via pesquisa descritiva. Chegou-se à conclusão de que o caráter múltiplo da arte é fundamental para ser trabalhado nas escolas, é uma chave para o autoconhecimento.

Palavras-Chave: Arte; Homem; Símbolos; Processo Criativo; Autoconhecimento.

1 INTRODUÇÃO

A arte é o espelho das experiências vividas pelo Homem traduzidas pelos símbolos. Pressupostos teóricos de Jung são abordados na presente pesquisa para demonstrar quais são os efeitos da arte no processo de autoconhecimento. O ser humano produziu um universo simbólico desde os seus primórdios da civilização.

Por meio das atividades artísticas há possibilidade de sintetizar a leitura e a escrita das experiências e vivências da existência humana via arte, isto é, as imagens representadas por símbolos que desvelam o inconsciente e traz o desconhecido. A expressividade revelam os dois mundos: o interno e o externo, aspectos fundamentais para desenvolvimento da personalidade e o autoconhecimento.

A trajetória humana tem fases de desenvolvimento como: a infância, a adolescência, a adulta e a terceira idade, portanto, nesses momentos diferenciados são feitos as leituras dos símbolos vivenciados pelos arquétipos estruturados nos parâmetros culturais e são modificados no tempo e no espaço.

A arte e a educação são produtos culturais, na escola as crianças começam o seu desenvolvimento da personalidade e da compreensão das diferenças individuais e as diversas maneiras que os estudantes aprendem. Para que esse processo de autoconhecimento possa acontecer aponta-se a relevância do trabalho com arte. Por meio do processo artístico pode-se realizar a junção entre o corpo e a psique, assim oferecendo a oportunidade de ser construir a sua totalidade como ser humano. Unir as suas fantasias, seus medos, seus sonhos, seus propósitos e sua imaginação.

O objetivo geral desse trabalho foi analisar a importância da arte para o autoconhecimento do Homem. Como objetivos específicos, primeiramente, pretendeu identificar a arte e seus pressupostos teóricos embasados na Psicologia Analítica relativos ao universo simbólico, logo após, descrever a importância da arte para o desenvolvimento humano e, por último, identificar como processo artístico auxilia no desenvolvimento da personalidade e do autoconhecimento.

O caminho metodológico realizado nesse artigo foi realizado por meio de revisão bibliográfica. Procurou-se por intermédio de uma pesquisa descritiva abordar a teoria da Psicologia Analítica para autenticar como o arte poderá auxiliar o autoconhecimento dos estudantes.

Para formatar esse conteúdo trouxe pressupostos teóricos de Jung sobre arte e a construção da personalidade do Homem para seu autoconhecimento. Após, descreveu como o símbolo poderá auxiliar no desenvolvimento humano expressado por atividades artísticas. E finalmente, abordou aspectos fundamentais para o autoconhecimento via processo artístico.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Arte como espelho das experiências do Homem representadas no universo simbólico: pressupostos teóricos de Jung

Destaca-se o teor da atividade expressiva como espelho das experiências e vivências do Homem no seu meio ambiente representado pelo universo simbólico. Dessa forma, o homem sempre está em processo, um relação de intercâmbio com a sua realidade circundante. As suas necessidades e desejos reveladas poderão ser via para os recursos artísticos. A arte possui uma essencialidade que deverá ser explorada em todos os âmbitos, especialmente, no campo educacional.

Esse estudo aborda a Teoria Junguiana e os efeitos da arte, enquanto processo de produção simbólica e busca do "si mesmo", ou melhor, do autoconhecimento do Homem, produtor de seu próprio universo cultural. Em sua teoria, muito contribuiu para a compreensão da capacidade humana de distanciar-se de si mesma e percorrer os caminhos dos labirintos, deixados por esse desencontro, para reencontrar-se.

A Psicologia Analítica, proposta por

Carl G. Jung, pode ser concebida como um fundamento importante para a leitura do homem, por meio dos símbolos emergentes de seu inconsciente. Jung (1998) reconheceu a existência de um conjunto de imagens psíquicas, emergentes do inconsciente coletivo, que chamou de "arquétipos". Assim, para a interpretação analítica, os símbolos mostram-se como a melhor expressão possível para algo desconhecido, atuando como agentes terapêuticos.

A arte, por sua vez, é uma possibilidade de síntese de leitura e escrita dos significados vividos e percorridos no caminho da existência humana, em sua capacidade de se expressar por meio de símbolos. O ser humano vem produzindo historicamente, a arte, construindo um universo cultural, traduzidas pela sua produção de símbolos, uma capacidade fundamental humana. Por caracterizar-se como um tipo particular de conhecimento, essencialmente, o ato criador estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam em um constante processo de transformação da realidade ao seu redor. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas.

Via arte as imagens representadas por símbolos, desvendam o inconsciente, o desconhecido. Assim, por intermédio da união de duas atividades: fazer arte (como expressão), e, realizar o processo terapêutico, a emergência dos símbolos é o caminho para a leitura de suas experiências vividas e para a compreensão e interpretação do duplo que o ser humano é. Desse modo, as atividades expressivas revelam dois mundos em interação: o interno e o externo, fatores importantes para o autoconhecimento.

Ao se trabalhar com atividades artísticas desenvolvidas nas terapias expressivas, tais como: expressões sonoras, corporais e de pintura, desenho, escultura, modelagem e outras, poderá se estabelecer "elos" para a descoberta de um mundo interno, povoado por imagens traduzidas por símbolos, aspectos que contribuirá para o processo de autoconhecimento.

Para se compreender o significado de símbolos, buscou-se no dicionário de Chevalier e Greerbrant (1982, p. 12) na qual definem símbolo como uma capacidade de sintetizar, uma expressão sensível por meio das influência do inconsciente e da consciência, ainda mais, as forças instintivas e espirituais. Todos esses conteúdos são conflitos que por intermédio da arte harmonizam o homem. Acrescentam os autores, "a expressão simbólica traduz o esforço do homem para decifrar e subjugar um destino que lhe escapa por meio das obscuridades que o rodeiam".

Outro conceito importante para salientar, é de Cassirer traduzido Pereira (1976, p.23), "o homem como animal simbólico, fez a distinção usual entre signo e símbolo, mostrando que o primeiro é um indicador concreto e físico de um objetivo, enquanto o outro pertence à área de significação". Percebe-se que desde os primórdios milênios de existência do homem, o símbolo foi uma representação das raízes do ser humano. O princípio simbólico situa-se em um tempo anterior da história, o acervo deixado nas cavernas dos povos primitivos que deixaram suas marcas por meio da arte.

O homem contemporâneo, entretanto, mostra-se arraigado nas profundezas do racional-científico. Seu patrimônio cultural nesse momento histórico está se consolidando somente com a contribuição de conhecimentos técnicos, especialmente, a construção de bens materiais é parte constituinte de seu projeto de vida. Jung (1964, p.94) aponta para essa perda e o que ela pode significar para o sentido de sua própria existência no planeta:

O homem moderno não entende o quanto o seu “racionalismo” (que lhe destruiu a capacidade para reagir as ideias e símbolos numinosos), deixou-o à mercê do “submundo” psíquico. Libertou-se das “superstições” (ou pelo menos pensa tê-lo feito), mas neste processo perdeu seus valores espirituais em escala positivamente alarmante. Suas tradições morais e espirituais desintegraram-se e, por isto, paga agora um alto preço em termos de desorientação e dissociação universais.

Contemporaneamente, as ciências evoluíram trazendo soluções para muitas questões inatingíveis, a descoberta de tratamentos desejados para inúmeras doenças que afligiam a humanidade, a produção excessiva de alimentos, as máquinas que agilizaram e facilitaram a produção. Apesar de tudo isso, está vivendo uma desumanização rápida e progressiva, morre ainda de fome e, muitas vezes, é substituído pelas máquinas. Desse modo, corre o risco de cometer um suicídio coletivo, seja pelo uso inadequado das bombas nucleares, ou mesmo pela descaracterização e falta de consciência do que entende por humanidade. Podendo, assim, ser o inventor e até o possível destruidor de si mesmo (CANESQUI;GARCIA, 2005).

Para que isso não aconteça, é necessário um alerta de sua condição para que volte seu olhar com urgência para a dimensão simbólica, que o caracteriza. Assim, um dos meios de se resgatar e de se desenvolver o lado humanístico da sociedade atual seria fortalecer o homem no encontro consigo mesmo, reconstruir suas outras polaridades, como o sentimento e a intuição, que foram deixadas às margens. Destaca-se nas obras de Cândido Portinari toda essa sensibilidade, pois em suas obras não somente apresenta cores e formas e abstrações. O seu teor está imbuído de valores sociais e humanos. Por-

tanto, expressando uma mensagem ética, humanística e cidadania. Como pode se verificar na figura 1, em que traz dois quadros do artista de 1952, "Paz" e "Guerra".

FIGURA 1 – PORTINARI E AS SUAS OBRAS "GUERRA" E "PAZ"



FONTE: PROJETO PORTINARI, 2022.

Segundo Capra, (1996, p.31), é necessário ter consciência desse movimento de transição, que está se consolidando ao ingresso, um intenso "reexame" dos valores culturais, e a rejeição dos modelos conceituais "modelos conceituais que duraram mais do que sua utilidade justificava, e de um reconhecimento de alguns valores descartados em períodos anteriores da história cultural". O homem deverá buscar por meio dos conhecimentos científicos as suas contribuições para equilibrar a teia da vida entre todos os seres vivos.

2.2 O símbolo e o desenvolvimento humano expressado pela arte

O ser humano passa por um processo de desenvolvimento de etapas, a infância, adolescência, fase adulta e terceira idade. Nesse trajeto faz a leitura de diferentes símbolos, esses são vivenciados por arquétipos, estruturados nos parâmetros da cultura que também se modificam no tempo e espaço.

Para Brasil (1989, p. 62), é por meio dos símbolos primitivos, que a criança tem suas primeiras experiências com relações (objetais), para a formação posterior de símbolos. Via as figuras parentais e a relação com as outras pessoas do "seu meio circundante". Portanto, o desenvolvimento infantil é constituído por conceitos, mitos, sobre os efeitos interatuantes dos comportamentos parentais sobre a educação da criança. Algumas influências são genéticas e outras do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da educação informal que compõem a da identidade da criança.

Aprofundando esses aspectos, a autora acima, Brasil (1989, p. 63) coloca:

A influência parental não é unidimensional e não consiste apenas de variações ao longo de um único eixo. Os pais podem expressar o mais variados valores, ideais, componentes emocionais, enfim símbolos conscientes e inconscientes, segundo suas atitudes tipológicas introvertidas e extrovertidas, ou pelas funções que utilizam, sejam elas sentimento, pensamento, sensação e intuição, regidas pelos quatro padrões "arquetípicos". A resposta da criança não dependerá apenas de qualquer um destes aspectos da personalidade dos pais, mas antes, do efeito combinado de vários destes aspectos e os seus componentes internos.

Na infância a criança vive o desenvolvimento da consciência do "eu" e desse modo, a discriminação dos processos inconscientes. Segundo Jung (1981), os primeiros anos de vida da criança ela tem uma "participação mística" com os pais, um elo com a psique familiar. Acrescenta mais a sua reflexão e aponta que a maior parte da sintomatologia emocional infantil, até muito além da puberdade, se deve quase que exclusivamente as perturbações na esfera psíquica dos pais. Essas dificuldades poderão acarretar doenças graves, pois refletem na psique da criança, no âmbito escolar, possíveis dificuldades de aprendizagem.

Refletindo sobre esses fatores, Brasil (1989, p.65), esclarece que no momento em a criança começa a se desenvolver sua consciência "o que ficam documentado exteriormente, entre outras coisas, por ela começar a dizer 'eu', geralmente entre três e cinco anos de idade, pode-se dizer que já existe uma psique individual". Aos seis anos ao iniciar o processo de alfabetização, aprofunda-se mais a sua consciência do "eu", porém não consegue exercer sua personalidade plena. Após a puberdade ela atinge uma "relativa independência, pois anteriormente, seus impulsos estão mais atrelados as condições ambientais".

Pressupostos teóricos de Jung (1982), traz que a escola não consegue terminar nenhuma educação, mesmo na fase adulta, o homem necessita do autoconhecimento para facilitar a sua observação crítica da realidade circundante, em processo de individuação. Para isso, destaca-se a importância de um trabalho com arte para que se possa construir uma personalidade plena articulada com as múltiplas linguagens.

Para a teoria analítica, proposta por Jung (1983, p.173), a educação individual deverá observar "o tipo psicológico da criança terá de ser aceito, sem que o mestre imbuído do preconceito de que só os extrovertidos sejam normais, esforce-se para obter dos introvertidos um comportamento que para estes é contrário à sua natureza". Assim sendo,

cabe aos educadores conhecerem a "história das primeiras etapas de desenvolvimento psíquico do aluno e suas condições de vida no seio da família. Pais e mestres estarão atentos para não sufocar os germes peculiares à personalidade, que comecem a repontar na infância e na juventude."

A arte ultrapassa os limites da sistematização, para a criação do movimento, da percepção, da sensação, assim como o domínio dos conceitos externados do desconhecido. Todos esses elementos são espelhados nas emoções e sentimentos das expressividades realizadas. Dessa maneira, pode-se afirmar que a arte é "um caminho novo e único" ao rumo do tesouro e das profundezas do mundo interno e da síntese dos encontros do Homem.

De acordo com Camargo (1989, p.15), "arte e educação são produtos culturais e precisam ser entendidos no contexto das culturas onde surgem. Não há uma noção de arte e educação válida para todas as culturas e todos os meios sociais". Entende esse autor, que cultura possui um universo de sentido e significado. Portanto, o Homem ao se projetar no mundo nos aspectos filosóficos, científicos, religiosos vai construindo suas relações humanas por meio da sua organização social, seus usos e costumes, seus valores éticos, sua educação e sua política, desse modo, ele autêntica sua visão de mundo via o fazer artístico, avanços tecnológicos, econômicos e administrativos.

Ao analisar a educação por parte dos pais, Jung (1983), destaca que por mais cuidadosa que seja, não deixará de ser um tanto parcial, pois o meio continua sempre o mesmo. A escola, porém, é a primeira parte do grande mundo real; ela procura ir ao encontro da criança para ajudá-la a desprender-se, até certo ponto, do ambiente da casa paterna. A criança tem naturalmente frente aos educadores o modo de adaptação aprendido do pai; projeta sobre eles imagem paterna, como se diz e linguagem técnica, demonstrando a tendência de identificar a personalidade do educador com a imagem do pai. Por isso, cabe ao contexto escolar abrir a personalidade da criança ou, ao mesmo, dar a oportunidade de que ela mesma encontre este acesso.

Desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o educador seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências mais modernas. O êxito do ensino, na visão Junguiana, não depende do método. Jung (1983), aponta que a verdadeira finalidade da escola, não é abarrotar de conhecimentos a cabeça das crianças, mas sim contribuir para que elas possam tornar-se adultos de verdade.

O que importa não é o grau de saber com que a criança termina a escola, mas se a escola conseguiu ou não libertar o jovem ser humano de sua identidade com a família e torná-lo consciente de si próprio. Sem esta consciência de si mesmo "a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros" (JUNG, 1998, p. 107).

Ainda, dentro da escola, a teoria Junguiana poderá contribuir para a compreensão das diferenças individuais e os diversos modos de relação do ser que aprende com o objeto da aprendizagem. A tipologia de Jung permite a apreensão de como as diferentes personalidades percebem o mundo e como essas diferenças têm influências profundas no processo de ensino-aprendizagem e na orientação e formação de educadores.

Partindo-se do princípio de que o aluno ao aprender não assimila simplesmente os significados, mas os constrói e, no contexto da sala de aula, as personagens envolvidos (estudantes e educadores) constroem e partilham esses significados. Os tipos psicológicos constituem apenas esquemas de compreensão que auxiliam no conhecimento de aspectos da personalidade individual e na apreensão dos significados a comunidade escolar toma da realidade, permitindo ir além da realidade objetiva.

Pode-se perceber como é complexo o conceito aprender, pois pode ser explicitado pela diversidade de pontos de vista, apresentados na combinação tipológica revelada por Jung. Destaca-se nesse momento a importância de tomar consciência dessa complexidade e perceber as múltiplas direções que ela pode oferecer. Para Byington (1987, p. 78), atualmente, os avanços nas pesquisas vem mostrando que "aprender é, essencialmente, vida, um princípio relacionado com a essência do estar vivo, sinônimo de estar interagindo". No contexto escolar, portanto, "estar interagindo", ou ainda, como o autor citado aponta, "a essência do estar vivo", pode estar nos ajudando a clarear o ato de educar e o de aprender. O gesto de abertura de um ser humano diante de outro para conhecê-lo, abrindo e apontando para novos caminhos.

2.3 O ser humano na busca de seu autoconhecimento via o processo artístico

O ser humano segue o processo de desenvolvimento com os outros seres existentes no universo. Destaca essa argumentação, Silveira (1978, p. 87), quando analisa que "todo ser tende a realizar o que existe nele em germe, a crescer, a completar-se" . Pode-se dizer que como a semente complementa o vegetal, o embrião e o animal. O Homem é uma totalidade, uma junção do corpo e da psique.

Dessa forma, o ser humano expande

suas potencialidades impulsionadas pelas forças instintivas inconscientes, porém tem a capacidade de se modificar e influenciar esse desenvolvimento. Entre o confronto do inconsciente e do consciente, no conflito desses elementos compõem sua personalidade, ao amadurecer e sintetizar a sua realização como indivíduo específico e inteiro. Para Jung (1981), denominou de "individuação" essa confrontação.

Entende esse processo de individuação, Jung (1981, p. 49), como o significado de se tornar "um ser único, na medida em que a individualidade " se torna a sua singularidade mais intima, oferecendo ao Homem o seu próprio significado, isto é, a essência de ser humano e ter a capacidade e a consciência de si mesmo. Portanto, a individuação é um processo de desenvolvimento psicológico que facilita as realizações e as qualidades individuais, isto é, o movimento que se transforma em um ser único, atingindo a sua plenitude.

Destaca-se que a teoria junguiana chamou a atenção para dois movimentos básicos da consciência: um de fora para dentro, introversão; outro de dentro para fora, extroversão. O artista ao se expressar em uma obra de arte mostra esses dois mundos, o interno e externo e a interação destes dois. Nesse movimento, as polaridades humanas, descritas por Jung, como as quatros funções: sensação, pensamento, sentimento e intuição podem ser expressas e integradas (CAMARGO, 1989).

A arte facilita todo o processo de transcendência do Homem. Essa linguagem é impregnada de símbolos do inconsciente, que ao serem expostos pela expressividade poderão facilitar os caminhos de buscas e encontros da sua diversidade. De acordo com Penna (2009), as vivências artísticas poderão tomar o elo da leitura simbólica da condição humana. Portanto, um fator fundamental para favorecer o autoconhecimento por meio de exploração das fantasias, ideias, sonhos, propósitos e imaginação.

A partir desse referencial que a arte oferece a todos, isto é, crianças, adolescentes, adultos e idosos seria a possibilidade de suas transformações e seus encontros interiores. Cada um poderá ampliar os seus limites, medos, caminhos e buscas via a expressividade. Dessa forma, a arte tem um caráter múltiplo, sua dinâmica é rica e versátil, pois facilita o processo de individuação do Homem, oferecendo a oportunidade de dar um significado para sua própria vida nas diversas múltiplas facetas.

Para Camargo (1989), a arte é o ponto de partida de trabalho com as potencialidades e, não as limitações pessoais. Ao ser considerada como processo e não um resultado, busca adquirir a autonomia do sujeito. Por intermédio, das vivências com materiais expressivos, o ser humano vai, paulatinamente, tomando contato com sua realidade, oscilando entre o real e o simbólico, na tentativa de encontro consigo e com o outro, aventurando-se a descoberta de novos sentidos. Na figura 2, o pintor norueguês,

Edward Munch, retrata na tela "O Grito" (1892) seus sentimentos, registrado em um diário que ao passar na ponte de Oslo com dois amigos, sentiu um grande sentimento de ansiedade e melancolia, aspectos que motivaram a pintar essa obra de arte (FERRARI, 2022). Destaca-se a expressividade de uma figura andrógena, isto é, não dá para perceber se é mulher ou homem, devido à falta de cabelos. Evidencia-se, dessa maneira, aspectos de angústia e descrença existencial diante de uma paisagem marcante colorida com diversas cores (ADAIR, 2022).

Figura 2 - Obra de Arte: "O Grito" - Edward Munch



FONTE: BBC NEWS BR, 2017

Reconhece-se, desse modo, a importância dos recursos artísticos para desenvolver o potencial criativo de cada pessoa. Pois, está em mundo cheio de adversidades e conflitos, assim, via arte poderá contribuir para a construção de uma base sólida para o seu equilíbrio interno. Uma ponte para uma viagem autêntica para autodescoberta. Ao se expressar a pessoa não deve analisar um produto acabado, mas acompanhar e ativar

esse processo, em que está construindo e passando por diversas etapas (BRASIL, 1989).

Ao trabalhar por meio das expressão plástica ou qualquer outra linguagem da arte, poderá demonstrar suas impressões, seus estágios de elaboração mental, na qual resultam as interações entre ele e os objetos. Nesse sentido, esse movimento não é algo interno apenas, mas a constituição das trocas , que ele faz com o meio e das partes estabelecidas entre suas vivências e experiências anteriores e atuais.

CONCLUSÃO

Autenticou-se nesse estudo a relevância da arte como expoente para o autoconhecimento do Homem. Todo o universo simbólico organizado desde os primórdios da civilização trouxe a atividade expressiva como espelho das suas experiências e suas vivências. Ele representou por símbolos seus encontros e desencontros existenciais.

A Psicologia Analítica foi ratificada como suporte para a compreensão dos efeitos da arte para o processo do autoconhecimento humano. Os aspectos teóricos ajudaram a entender como é realizada a leitura para expressar em símbolos emergentes do inconsciente. Imagens psíquicas provindas do inconsciente coletivo, isto é, os arquétipos. Dessa forma, por meio da interpretação analítica poderá ser conhecer o desconhecido, auxiliando no processo terapêutico.

A escola poderá utilizar o processo artístico como instrumento para o autoconhecimento do estudante. Por meio da arte ela poderá construir sua totalidade e trabalhar o corpo e a psique. A linguagem artística explorada , dessa forma, trará conteúdos importantes para o conhecimento dos estudantes como suas fantasias, seus sonhos e ampliar a sua imaginação.

Verificou-se que a arte é um referencial fundamental para se abordar nas escolas. A expressividade amplia limites, trabalha com os medos, um caminho para autoconhecimento. O caráter da arte é múltiplo e dinâmico, portanto, a extensão do seu conteúdo é amplo, nesse estudo procurou-se sintetizar os principais aspectos dessa temática, assim, possa uma abertura para novas investigações nessa área de Arteterapia.

REFERÊNCIAS

ADAIR, L. Significado do quadro o Grito de Edward Munch. 2022. Disponível em: http://www. culturagenial.com./quadro-o-grito-edwardmunch. Acesso em 08 out. 2022.

BBC NEW BR. O Grito. Edward Munch. Disponível em: http://www.bbcom/portugueses/geral 39793994. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL, A. M. R. Fracasso Escolar uma questão simbólica. Estudo analítico junguiano dos dinamismos infantis na família, na escola e na cultura. São Paulo: I.P.U.S.P. (Tese de Dissertação de Mestrado), 1989.

BYINGTON, Carlos. Desenvolvimento da Personalidade - símbolos e arquétipos, São Paulo, Ática, 1987

CAMARGO. L. e outros. Arte-Educação da Pré-Escola à Universidade, São Paulo: Nobel, 1989.

CAPRA.F. A teia da vida: uma contribuição científica dos sistemas vivos. São Paulo: Pensamento Cultrix, 1996.

CHEVALIER. J.; GHEERBRANT A. Dicionários de Símbolos. Rio de Janeiro, José Olympio, 2000.

FERRARI, W. Aventuras da História. O Grito, Edward Munch, 2022. Disponível em: http://www. facebook.com/watch/?v=4679477782114287. Acesso em: 20 out. 2022.

JUNG, C. G . A vida simbólica. Petrópolis, Vozes, 1998,vol. 2.

JUNG, C. G. Aion. Estudos sobre o simbolismo do si mesmo. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

JUNG, C. G . Fundamentos de Psicologia Analítica. Petrópolis: Vozes,1983. vol. XVIII.

JUNG, C. G. O desenvolvimento da Personalidade. Petrópolis. Vozes, 1981,vol. XVII.

JUNG, C. G. O espírito na arte e na ciência. Petrópolis: Vozes, 1985.

JUNG, C. G . O Homem e seus Símbolos. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1964.

PENNA, E. M. D. Processamento simbólico arquetípico: uma proposta de método de pesquisa da Psicologia Analítica. 2009. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC. Disponível em: http:// apientia.pucsp.br/bitstream/handle/15817/1/Eloisa%20Marques%20Damasco%20Penna .pdf. Acesso em: 06 out. 2022.

PEREIRA, C. R. A. Espiral do Símbolo. Petrópolis: Vozes, 1997.

PORTINARI, C. Projeto Portinari. Obra “Paz” e “Guerra”, 2022. Disponível em:

http://www.portinari.org. br. Acesso em: 23 out. 2022.

SILVEIRA, Nilse da. Jung - vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO ENTRE JOGOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO

RESUMO

As escolas de Educação Infantil, que tem aulas de Educação Física, são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Educação física é muito importante na Educação infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade, assim trabalharemos neste estudo o parque inclusivo em aulas de Educação Física. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atende a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação Física que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influência na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação física. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação a falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas, ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação Física, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e também nas leis que asseguram a inclusão. O artigo propõe a reflexão sobre como as escolas de Educação Física precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

Palavras-chave: Educação Física, crianças, brincadeiras, aprendizagem, parque inclusivo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através das experiências vivenciadas no cotidiano das escolas, á partir destas foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque eu sua contribuição para a Educação Física. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privadas das brincadeiras no parque. Dificilmente as escolas de Educação Física possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Física, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Física, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balança não possui cintos de segurança, quer girar no gira- gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação Física muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças.

O PARQUE INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo Certeau (1998), o parque não

é um lugar estável, é um espaço de possíveis transformações, que variam de acordo com as interações dos indivíduos. As transformações do parque podem ser adaptadas ou subjetivas. A ludicidade que acontece no parque é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

É notório que nas escolas de Educação Física, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação.

Observa-se que na Educação Física as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade.

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito à educação das crianças com deficiência foi assegurado pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Plano Nacional de Educação/CNE/2000; as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas. Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infraestruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Percebendo a importância do parque inclusivo na Educação Física, e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, por que as escolas ainda não possuem parques inclusivos?

Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento da criança, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas podem ser prejudicadas na primeira infância. A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessa criança. O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques sejam adaptadas. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

As crianças possuem um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico e o parque inclusivo influência no processo de ensinoaprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991) a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social contribuindo também para a construção da personalidade. Para Oliveira (2000) é necessário reconhecer a falta de adaptações necessárias, e lutar para que a inclusão seja real, e que os espaços escolares atendam a todas as crianças de maneira integrada.

As brincadeiras estimulam as crianças, regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará as crianças internalizarem regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto qualitativo quanto quantitativo.

Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Ou seja, as crianças constantemente necessitam de sentido para suas brincadeiras. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. É estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, ela estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

Márcio Ferrari (2008), fundamentado no trabalho de Maria Montessori (18701952), destaca que de acordo com a primeira médica italiana e pesquisadora da educação, as conquistas das crianças não se limitam às conquistas materiais. A prática do método Montessoriano é inspirada na natureza e no desenvolvimento infantil. Maria Montessori trabalhou como psiquiatra em um asilo onde havia crianças com retardos mentais, e ela percebeu que essas crianças precisavam de intervenções pedagógicas e estímulos para serem educadas . Para a pesquisadora o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e autonomia, estímulos sensoriais e motores eram propostos, pois através do movimento a criança conhece o mundo ao seu redor. O mais interessante é notar que Montessori adaptou recursos para o aprendizado inclusivo em uma época que não havia a variedade das tecnologias atuais. Considerando o legado de Montessori e a contribuição que ela deixou para a educação, os pedagogos devem romper as barreiras da desigualdade, e exigir os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, sejam elas regulares ou com deficiências.

Nota-se que a criança tem impulsos por explorar e descobrir o mundo são o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, professores, amigos ou pessoas próximas. A curiosidade, a descoberta pelo novo é o que estimula a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. Segundo Oliveira (2000), a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Física deve propiciar o aprendizado inclusivo através das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e o parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica dos conhecimentos diversos. Pois se compreende que é na Educação Física que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Física, como umas das etapas mais importantes para a vida futura.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo um processo construtivo para a vida adulta. A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para a autora Sabine (2009), a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Para Rau (2011), devem-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante, e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Física. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando toda a bagagem que cada criança carrega consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Física para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendendo que o brincar, estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros, e considerando também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido é notório que as escolas adotam planejamentos, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, é necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos que se alcança com as brinca-

deiras no parque seja uma realidade para as crianças com deficiência.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o

desenvolvimento social, e as brincadeiras promovem essa relação. Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estão sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve sim provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência desde a primeira infância percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que uma criança regular têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela?

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências físicas.

As escolas públicas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também deve-se garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Física a criança aprende brincando, e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência tem seu processo de educação limitado, sua infância é prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

INCLUSÃO NAS ESCOLAS

A pertinência da educação alude a necessidade de que esta seja significativa para todos, de forma que possam apropriar-se e construir-se como sujeito, desenvolvendo sua autonomia e sua identidade. Para que haja pertinência a educação seve ser flexível e adaptar-se às necessidades e características dos estudantes em seu contexto. É necessário abordar de forma integral um conjunto de fatores que são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do educando.

Entender que a Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. O objetivo da pesquisa é compreender a totalidade da importância da inclusão de alunos de qualquer cultura ou raça no ensino regular como uma das maneiras de oferecer educação qualificada, igualdade, evidenciando a relevância do papel da escola e do professor no método de composição da inclusão, destacando ainda a conjuntura histórica do surgimento da educação para o aluno especial, além de evidenciar dificuldades encontradas por pessoas com necessidades especiais, relacionando teria e prática. Especificar o que deve ser feito para permitir que crianças e jovens tenham acesso ao convívio dentro das escolas, juntamente com outras crianças, sendo portadoras de necessidades especiais ou não.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão.

A inclusão e a deficiência são os temas mais frequentes no debate sobre educação, pois vêm da gestão as orientações de como os educadores devem agir e guiar seus educandos, em razão disso, a educação especial tem buscado cada vez mais a “Educação Inclusiva”. E as escolas públicas ou privadas estão preparadas para incluir a todos, independente de sua cultura ou jeito de ser ou agir.

A pesquisa trata a importância da inclusão na educação e na sociedade em geral. Então para descrever o contexto histórico da inclusão na rede pública de ensino é um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de

aprendizagem na rede regular estadual ou municipal. Em se tratando da busca de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário pensar em atividades de inclusão para além do ambiente escolar.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007). Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

Segundo Almeida (2001), é o conceito homogeneizador da escola tradicional que deve ser mudado, define o conceito de educação inclusiva como "o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular". A questão coloca-se na forma como a escola interage com a diferença. Tentativas anteriores, não necessariamente em ordem de tempo dão à dimensão dessa afirmação:

Na escola tradicional, a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada.

É por meio dos relacionamentos sociais que descobrimos o que é necessário para viver na sociedade. O primeiro contato social da criança é no meio familiar. Segundo Kramer (2005), os surdos foram durante muito tempo condenados por sua condição, considerados doentes, pela falta da comunicação oral e escondidos da sociedade pela sua família. A língua de sinais era proibida. Recentemente, a Língua

Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua materna dos surdos, por meio da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o que proporcionou aos mesmos um reconhecimento perante a sociedade.

O Decreto Federal n° 5.62 de 22 de dezembro de 2005, estabelece que os alunos com deficiência auditiva tenham direito a educação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa como sua segunda língua; logo as crianças devem ter acesso a língua especial o mais cedo possível, o que em geral acontece nas escolas.

O referencial teórico fortalece a proposta ao defender a importância da inclusão na Educação Infantil. Para explicar o autismo dentro do processo de inclusão na escola regular deve-se dizer que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal.

Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

O conceito de educação inclusiva ganhou maior notoriedade a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. No que diz respeito às escolas, a ideia é de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular e para isto todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e cultural.

Segundo Silva (1993) a exclusão escolar pode ser visibilizada pela incapacidade de o aluno realizar atividades tipicamente escolares no espaço de sala de aula, bem como pela inadaptação dos mesmos para agir com sucesso nas ações sociais envolvendo o uso

da língua escrita e falada. A primeira limitação é percebida facilmente pelos educadores em contexto de ensino, pois, devido a resquícios de práticas da tradição pedagógica, as habilidades necessárias para um bom desempenho escolar continuam sendo supervalorizadas.

A Problemática da pesquisa contribui para construir o conhecimento, pois este tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da Inclusão no seu processo de desenvolvimento na Educação Infantil e na educação física, e sua finalidade no universo lúdico, até na qual esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança.

A questão da exclusão escolar está em constante discussão, entretanto Freitas (2007) afirma que estão surgindo novas formas de exclusão e estas estão sendo implementadas nos sistemas escolares e sobre elas não se tem muito controle e conhecimento. Além disso, o autor afirma que a reprovação é uma antiga forma de exclusão e que agora ela se mostra unida a outras formas de exclusão mais recentes desenvolvidas pelo sistema. “As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão” (FREITAS, 2007).

Entre os princípios fundamentais da educação inclusiva, está o entendimento de que o acesso à educação é um direito incondicional de todos. A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia.

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não estão incluídas. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

A educação inclusiva deveria ser o que na verdade a educação precisa ser para todos. Ela tem que criar sentidos, abrir possibilidades, permitir a participação e estar conectada com a realidade. A educação especial é uma educação organizada para atender exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais.

Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva.

Antecedente aos eventos internacionais supramencionados, a Constituição Federal de 1988, introduziu no País, a era dos direitos, em detrimento dos sentimentos da benesse, caridade e favor, que impregnavam projetos sociais, mantendo, sobretudo, a hegemonia das instituições e a fragilidade dos cidadãos. Com isso, defendendo a cidadania plena e, ao mesmo tempo envolvendo o Estado, a sociedade e as famílias, direcionando-os a assegurar o acesso aos bens sociais, sem discriminação de qualquer natureza.

A Constituição federal de 1998 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais.

Outras questões foram especificadas em Lei, inclusive de se ter assegurado a condição de incapacidade da pessoa, tanto no que diz respeito a sua independência como para o trabalho, e, caso isso ocorra, essa pessoa perderá o benefício, o qual ficou mais conhecido como (BPC).

Sua regulamentação deu-se pelo Decreto no. 1.744, de 8/12/1995. Outra conquista, refere-se à proibição de qualquer discriminação referente a salário e critérios de admissão (art. 7°, inciso XXXI); acesso ao serviço público por meio de reservas de percentual dos cargos e empregos públicos (art. 37, § 7°), e quanto a isso, o Decreto 3298/99, assim procedeu para efetivar a regulamentação desse direito: Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador. Citaremos abaixo as denominações das deficiências para melhor entendimento de suas necessidades.

A inclusão está ligada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Mas os excluídos socialmente são também os que não possuem

condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas, como cadeirantes, deficientes visuais, auditivos e mentais. Existem as leis específicas para cada área, como a das cotas de vagas nas universidades, em relação aos negros, e as que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto. Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado.

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto estão associados à ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

A evolução do conceito da deficiência mental, segundo Almeida (2004), sofreu várias reformulações desde 1908 (Tredgold), quando ocorreu a primeira definição. Outras adequações ao conceito surgiram, tendo como autores: Tredgold (1937), Doll (1941), Rick Herber (1959 e 1961), Grossman (1973, 1977, 1983), Ruth Luckasson et al. (1992 e 2002). Hoje a Associação Americana que estuda esse conceito denomina-se Associação Americana para o Estudo da Deficiência Intelectual, adotando modificações ao conceito de deficiência intelectual, pressupostos que congregam ideias da Declaração de Montreal (2004), do Código Internacional de Funcionalidade e da abordagem ecológica da deficiência. Tudo isso, amplia o já instituído pelas mudanças conceituais ao longo dos anos, pois o encaminhamento principal nos remete a entender que deve ser dada "atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa representa".

Esse pensamento, no entanto, relaciona-se a todas as áreas de deficiência, pois, com esse olhar atento às necessidades de apoio que o aluno precisa, e destacada a atenção maior sobre o funcionamento dessa pessoa e o ambiente na qual vive, bem como, os suportes necessários para atendimento as suas necessidades básicas e à valorização e o reconhecimento de suas capacidades, os encaminhamentos se modificam, o respeito e as oportunidades se ampliam e, assim, poderão contribuir para a garantia e a efetivação dos direitos instituídos por força do arcabouço legal em nosso País. Da mesma forma, Glat (2003), nos esclarece que a deficiência não existe unicamente inerente às pessoas, que não existe descontextualizada do meio social. Tal como outros pesquisadores que destacamos neste estudo, deficiência é um conceito que deve englobar o contexto socioeconômico e político de nossa época, bem como as influências culturais presentes na construção desse sujeito concreto. Nessa lógica, é importante compreender as relações estabelecidas entre a criança com deficiência e o seu ambiente, em cada momento de sua vida, bem como os conceitos e características, que, historicamente vêm se constituindo como traços indicativos da deficiência na sociedade, por exemplo, o tripé, deficiência, incapacidade e impedimento.

A sabedoria e a disciplina estão à espera de serem despertados na criança. As repressões trabalham contra ela, porém ela ainda não se encontra inteiramente estragada e fixada nos seus desvios e novos esforços não serão vãos. A escola deve dar ao espírito da criança o espaço e o privilégio para se expandirem.

Quando se fala em desvantagem, in-

capacidade, logo vem a sensação de perdas do sujeito em relação aos outros e ao meio em que vive, a sensação de impossibilidade. No entanto, não é mais dessa forma que devemos pensar a pessoa com deficiência, relacionando-a a faltas, ao não poder.

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor, com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referente sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de as ensinar. O professor deve portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo lúdico é cheio de fantasias e a arte trabalha " brincando " despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia .elas aprendem com o imaginário.

Cada experiência nova que vivemos, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem.

É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH, 80% são de meninos ,vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva ,mas em certos casos ,quando cobramos que fiquem sentadas e quietas ,algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios ,o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores.

Para existir aprendizagem existem três tipos de características básicas :

-atenção /concentração

-emoção /motivação

-memória

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada.

Interpretar o contexto histórico do processo de inclusão; Conhecer as políticas públicas da Educação Especial; Apontar a importância da formação de profissionais da educação e qualificação da escola para trabalhar com as pessoas especiais; Analisar a forma real de inclusão nas escolas. Entrevistar pais que vivenciam a inclusão. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos "não materiais", que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos.

Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários.

Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo . Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclu-

siva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Aos poucos, o mundo foi se remodelando para dar-lhes maiores oportunidades. Hoje é comum vermos anúncios em jornais, de empresas contratando essas pessoas, sendo que de acordo com o número de funcionários da empresa, existe uma cota, uma quantidade de contratação exigida por lei. Uma empresa com até 200 funcionários deve ter em seu quadro 2% de portadores de deficiência (ou reabilitados pela Previdência Social); as empresas de 201 a 500 empregados, 3%; as empresas com 501 a 1.000 empregados, 4%; e mais de 1.000 empregados, 5%. Nossa cultura tem uma experiência ainda pequena em relação à inclusão social, com pessoas que ainda criticam a igualdade de direitos e não querem cooperar com aqueles que fogem dos padrões de normalidade estabelecido por um grupo que é maioria. E diante dos olhos deles, também somos diferentes. E é bom lembrar que as diferenças se fazem iguais quando essas pessoas são colocadas em um grupo que as aceite, pois nos acrescentam valores morais e de respeito ao próximo, com todos tendo os mesmos direitos e recebendo as mesmas oportunidades diante da vida.

Carvalho (2011), explica que a sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm obtido a simpatia dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nas ideias democráticas, aceitas e proclamadas universalmente e continua:

No entanto a história das idéias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama, é felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca dos direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a idéia (CARVALHO, 2011, p. 27).

Ainda segundo a autora, qualquer docente, desavisado, ao responder sobre o que pensa em relação a inclusão, de imediato a associa com portadores de deficiência, raramente ou quase nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiências e, muito menos, às outras minorias excluídas, como é caso de negros, ciganos e anões.

Para ela a resistência dos docentes e de alguns pais é por eles explicado em razão da insegurança no trabalho educacional a ser realizado nas classes regulares, com alunos com deficiência e ainda:

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos de educação especial. Muitos resistem negando-se a trabalhar com esse aluno enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas felizmente há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2011, p. 27).

Michels (2006) entende que a escola hoje é convocada a ser democrática “para todos”, uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o ´´foco´´ da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso. Seguindo a mesma linha de pensamento outra autora define a gestão inclusiva da seguinte maneira:

Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles

com evidentes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Em casos muito extremos como alta agressividade ou passividade absoluta aconselhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão (RAMOS, 2006, p. 15).

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos a promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço. Segundo Bueno, esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e "[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional" (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional começa se delinear na década de 80 ganhando força nos anos 90. Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando na conferência realizada em Jomtien (Tailândia). Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Outro movimento expressivo foi a da conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais (1994) (DUEK, 2014).

É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com musicas.

A sociedade deve tomar consciência do uso da Educação Especial como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

A Educação Especial não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da musica a criança pode se encontrar como parte do mundo. o lúdico e o brincar dessa idade são aprendizados para vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

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

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

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança

internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que a Educação Física e o parque inclusivo como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças com deficiências ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico por falta de infraestruturas.

Com o lúdico e o parque inclusivo o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possuem direitos e deveres.

Observa-se que o parque e o lúdico com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveu o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam brincar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação Física. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil, e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças regulares ou com deficiência ocorra com sucesso o parque precisa ser inclusivo.

A Educação Especial contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a musica traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar critico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar- se ativamente na sociedade, porque a Educação Especial ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A Educação Especial tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a Educação Especial aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a Educação Especial as encanta, dálhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

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

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil dentro da educação física, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posi-

ção de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinaraprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2007.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com pingos nos " is".8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na Educação Física. São Paulo: Pearson, 2015.

FREITAS, L. C. de Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.2007.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. NervousChild, n.2, p.217-250, 1943. KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria.

KRAMER, Sonia. Alfabetização leitura e escrita formação de professores em curso. São Paulo: Editora Ática, 2005. 213p. (Leitura)

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

Referencial Curricular Nacional para educação, disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pd. Acesso em 15.04.2018.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 1712.

SILVA, W. R. Subvertendo a exclusão escolar: A mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escuta, 1993.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação Física. Campinas: Papirus, 2009.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: ed.scipione, 2000.

MÁRCIO Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (Brasilescola.uol.com.br).

VYGOTSKY, Lev. As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem portal educação.com.br

A IMPORTÂNCIA DA ARTE E DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO

Resumo:

Este artigo apresenta como procedimento metodológico uma revisão bibliográfica e documental referente à importância do brincar e da arte como percurso rumo ao aprendizado infantil, ou seja, defende-se aqui que a brincadeira é fator essencial para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, assim como elucidado pela Lei nº 9.394/96. O(a) leitor(a) irá se deparar com informações que trarão aprendizados riquíssimos para aquele(a) que, mesmo não sendo educador(a), queira melhor compreender as crianças em seus movimentos brincantes. Portanto, o texto trará aportes teóricos que revelarão temáticas, como:O que é o brincar? Por que as crianças brincam?Qual a relação do brincar com o processo de aprendizado? O que as crianças aprendem brincando? Deste modo, dialogar-se-á com as seguintes autoras:Joyce M. Rosset et. al. (2018) e Vanessa Alessandra Thomaz Boikoet. al. (2001) e com as seguintes documentações: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Orientação normativa nº 01 (SÃO PAULO, 2013) e Currículo da cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Espera-se que o(a) leitor(a) aprecie uma deliciosa escrita reveladora das hipóteses infantis e suas explorações, pois, ver-se-á que os(as) bebês e crianças constroem seu aprendizado de mundo, brincando! Não esquecendo que, nós, adultos(as), podemos ser brincantes se passarmos a ver o mundo com curiosidade, com pesquisa e, como aqui, com leitura, por exemplo. Este brincar nos faz aprender e o brincar nosso com os(as) pequenos(as) nos faz evoluir em que, seguramente, mesmo com tenra idade, as crianças têm muito a nos ensinar!

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Aprendizagem. Desenvolvimento integral

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta como procedimentos metodológicos, análises bibliográficas e documentais referentes à importância do brincar e da arte como percurso rumo ao aprendizado infantil.

O(a) leitor(a) irá se deparar, no decorrer deste estudo, com informações que trarão aprendizados riquíssimos para aquele(a) que, mesmo não sendo educador(a) da infância, queira melhor compreender as crianças em seus momentos/movimentos brincantes. Portanto, o texto trará aportes teóricos que revelarão temáticas, como: O que é o brincar? Por que as crianças brincam? Qual a relação do brincar com o processo de aprendizado? O que as crianças aprendem brincando? Como o espaço da arte pode ser utilizado como arteterapia?

Para tanto o texto dialoga com as seguintes autoras: Joyce M. Rosset et. al. (2018) e Vanessa Alessandra Thomaz Boikoet. al. (2001) e com as seguintes documentações: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Orientação normativa nº 01 (SÃO PAULO, 2013) e Currículo da cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019).

Mas, para cumprir com este direito legal, como professores(as) que atuam em creches e pré-escolas devem agir? Como as crianças aprendem? Brincando? Mas, onde está a intencionalidade docente se é "só brincar"?

Para defender este pressuposto, far-se-á usode termos, como: viabilização (por parte do(a) docente) de espaços, tempos e materiais. Essa montagem de cenário(s) brincantenas U.Es fará com que o(a) professor(a) obtenha informações sobre a criança, ou seja: seus gostos/preferências, suas investigações, hipóteses e descobertas. Logo, por meio de uma escuta atenta o(a) educador(a) irá conhecer a cada dia mais a criança que está a brincar e, por conseguinte, saberá como interferir nos cenários (não na brincadeira!) objetivando desafiar os(as) pequenos(as) na elaboração de suas culturas infantis.

Logo, este estudo contará com a apreciação dos seguintes capítulos: "O brincar dentro e fora da escola" que trará para a discussão uma breve contextualização do que é o brincar e dos motivos de as crianças brincarem dentro e fora da U.E. Com isso, será demonstrado o trabalho docente por detrás das brincadeiras da escola. Já o segundo capítulo, denominado: "A brincadeira como processo de aprendizagem na educação infantil", terá uma abordagem dialógica que apresentará a relação do brincar com o processo de aprendizado, bem como, quais são os possíveis aprendizados adquiridos e criados pelos(as) pequenos(as).

Se espera, portanto, que o(a) leitor(a) aprecie uma escrita reveladora das hipóteses infantis e suas explorações, pois, ver-se-á que os(as) bebês e crianças constroem seu aprendizado de mundo, brincando! Não esquecendo que, nós, adultos(as), podemos ser brincantes se passarmos a ver o mundo com curiosidade, com pesquisa e, como aqui, com leitura, por exemplo.

Este brincar nos faz aprender e o brincar nosso com os(as) pequenos(as) nos faz evoluir em que, seguramente, mesmo com tenra idade, as crianças têm muito a nos ensinar!

2. A BRINCADEIRA E A ARTE COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Busca-se aqui uma breve discussão e contextualização do que é o brincar e dos motivos de as crianças brincarem dentro e fora da U.E. Importante ressaltar que aqui se fará uso da teoria histórico-cultural (sócio-construtivista) que, assim como elucida Boiko e Zamberlan (2001) se baseados estudos de Vygotsky e discute quanto aos efeitos que a interação social acarreta ao indivíduo.

De acordo com as autoras, este referencial prevê que o conhecimento não é uma "[...] representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural. (Ibid., p. 51).

Portanto, defende-se aqui que a brincadeira é fator essencial para o desenvolvimento integral da criança, assim como elucidado pela LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 11)

Ou seja, o aprendizado não é algo inato, pois tudo, inclusive o ato de brincar, é aprendido socialmente desde o nascimento do bebê. Portanto, o brincar é a jurisdição da infância, o alicerce e o próprio método de construção de aprendizados, pois é:

[...] impossível falar sobre identidade e construção da subjetividade sem falar dos primórdios do brincar – isso porque desde muito cedo o bebê já faz um intenso trabalho que mais tarde culminará nos jogos de faz de conta. Ele se engaja em construir contornos, o que coloca em prática na relação com os outros. Para o ser humano, esses limites não nascem prontos e é a partir das descontinuidades ou dos orifícios do próprio corpo e de outras superfícies que o bebê vai percebendo a alternância entre presença e ausência. Entre o que está e o que não está. Não é a toa o grande interesse dos pequenos pelos buracos corporais – olhos, narinas, boca, orelha, ânus –e outros orifícios, vãos e bordas encontrados no ambiente (ralos, tomadas, frestas de portas e janelas, arestas de mesas e sofás etc.) (ROSSET, 2018, p. 11-12)

Se percebe, de acordo com Rosset et. al.(2018), que o "aprender socialmente" ocorre por meio de experimentações e hipóteses que a criança inventa brincando, pois bebês e crianças pequenas investigam o mundo ao jogar e deixar cair objetos, por exemplo, fazendo-os desaparecer e reaparecer.

Vê-se, assim, que faz somente vinte e cinco anos que o atendimento às crianças pequenas foi reconhecido como etapa da educação básica e que teve como requisito a formação do profissional em nível superior. Deste modo, neste curto período, é mais recente ainda a visão teórica, ao menos na documentação da rede pública do município de São Paulo, de uma práxis que contemple as concepções de (SÃO PAULO, 2013): Educação infantil; criança; infância e currículo, pois , neste caso, há apenas oito anos os PEI – Professores de Educação Infantil das U.E – Unidades Educacionais públicas paulistas passaram a ter que seguir a Orientação Normativa n° 1 (Ibid.), compreendendo a criança como "[...] potente, criativa, inventiva, sujeito de direitos que se constitui no tempo e no espaço social, e que a partir de seu modo próprio de ver e compreender o mundo produz as culturas infantis." (Ibid., p. 5).

Decerto que cometem tais ações consigo mesmas e com outras pessoas e crianças. Logo, este brincar é "[...] tudo pesquisa! O que para o adulto pode parecer mera repetição sem importância é exercício valioso dos pequenos." (Ibid., p.12). Com isso, se o(a) docente souber aproveitar estes momentos, irá viabilizar condições favoráveis para uma construção de saber valiosa.

É fato que as crianças brincam e que, ao brincarem, aprendem sobre si e sobre o mundo que as cerca, além de, é claro, elaborarem suas culturas infantis:

As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão [as culturas infantis] construídas por bebês e crianças nos diferentes cenários da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutores da cultura construída pelos adultos, mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo. (SÃO PAULO apud SÃO PAULO, 2019, p. 89)

Desta maneira, bebês e crianças são sujeitos ativos e potentes que crescem e se constituem como indivíduos nas relações sociais, ou seja, formam as suas identidades como crianças estando incluídas em diversos grupos sociais.

Sabe-se que profissionais que lecionam na área possam presumir que a última questão seja um tanto quanto "desnecessária", pois acaba por excluir a necessidade de formação superior para atuar na Educação Infantil, quesito legalmente colocado desde 1996, como elucidado a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras

séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20)

Assim, ao interagir com diferentes cenários, enredos e pessoas, passam a elaborar suas culturas infantis que são, de acordo com o Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), manifestações que bebês e crianças das U.Es expressam com as diferentes linguagens. Com isso, compreende-se que é essencial considerar que bebês, crianças e suas culturas infantis nada mais são que "[...] fonte de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa para professoras(es)." (SÃO PAULO, 2019, p. 89).

Considerando tudo que foi exposto até aqui sobre o brincar, nota-se que a arteterapia tende a construir uma ponte entre diversas áreas. Como explica Figueiredo (2018), cria-se por meio da arteterapia uma ponte entre a arte, a ciência, a psicologia e outras áreas do saber.

Assim como nas práticas do brincar, o mesmo autor explique que na arteterapia são favorecidos alguns processos de subjetivação das experiências, da união da ação terapêutica e da vivência estética e ainda, uma mudança de olhar sobre o mundo, potencializando, assim como o brincar, espaços em potencial.

2.1 O brincar na educação infantil

De acordo com Faria (2003 apud SÃO PAULO, 2013) a Educação Infantil é um oásis, ou seja, é um lugar em que as crianças têm liberdade em serem crianças, pois os(as) docentes viabilizam espaços, tempos e materiais para que elasdesbravem o mundo por meio do brincar, propiciando, assim, relações das mais "[...] variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças." (Ibid., p.11). deste modo:

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais.(SÃO PAULO, 2013, p. 12)

Mas, para melhor compreender a relação do brincar-aprender na Educação Infantil, se faz necessário conhecer de antemão àquele(a) que brinca, ou seja, a criança. Segundo São Paulo (2013), as compreensões sobre infância e criança são "[...] construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas [...]" (Ibid., p. 13)

Ao se levar em conta estes dados e a sua analogia com o conceito de criança arquitetado na história e no tempo, pode-se assegurar a existência de multíplices infâncias e de diversas configurações de ser criança. Mirando à constituição de uma práxis pedagógica para e com a Infância. Logo, defende-se aqui uma "[...] concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas." (SÃO PAULO, 2013, p. 13).

2.2 Intencionalidade docente: espaços tempos e materiais

Importante considerar que a intencionalidade docente está baseada no que o(a) educador(a) acredita como teoria verossímil de ser aplicada na prática. Pautando-se na teoria histórico-cultural, está prática deve visar à organização de espaços, tempos, materiais a fim de obter uma práxis que considere a criança:

[...] em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto "sujeito potente", socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, "verter e subverter a ordem das coisas", refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com "olhos de criança". (SÃO PAULO, 2013, p. 13).

Assim sendo, as disposições dos tempos e dos espaços nas U.E devem viabilizar ocorrências de interações entre crianças, seja de mesma idade ou de idades distintas, em que sua autonomia e escolhas sejam respeitadas através da acessibilidade aos materiais e, também, por meio da condução dos(as) pequenos(as) pelas salas de referências e demais dependências da escola.

Deste modo, as crianças necessitam, segundo o mesmo documento, ter contato com o conhecimento histórico-cultural existente além de serem apreciadas também como produtoras e co-construtoras de cultura, ou seja, os(as) pequenos(as) ao interagirem com diferentes estímulos do ambiente irão elaborar suas culturas infantis. Sendo assim, o(a) educador(a) da infância é aquele(a) que"[...] escuta as vozes dos meninos e

meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada." (SÃO PAULO, 2013, p. 12).

O(a) professor(a) que atua na Educação Infantil tem que ter uma postura investigativa da infância, além de se munir de conhecimento teórico dos mais distintos, ele(a) tem também que compreender qual é sua função para que o brincar seja instigante e curioso para a criança.

Assim, a postura investigativa docente irá gerar um olhar atento para as descobertas da infância, assim, o(a) professor(a) visará criar novos tempos, espaços e materiais a partir da demanda da criança, em que ela demonstre ter sanado as possibilidades de pesquisa na brincadeira e/ou em que o(a) pequeno(a) demonstre ter descoberto algo, mas que carece de mais elementos para explorar suas hipóteses, deste modo, o(a) docente entra em ação viabilizando tais condições.

Indo ao encontro do elucidado por São Paulo (2019), valorizar o brincar não significa apenas garantir que a brincadeira ocorra durante a rotina da U.E, com isso, o olhar atento docente é de suma importância por motivar brincadeiras ao planejá-las e organizá-las de "[...] modo que sejam convidativas, atendendo às necessidades dos bebês e crianças." (Ibid., p. 92)

É imperioso aclarar que, ao viabilizar interações nas brincadeiras, o(a) professor(a) atinge um trabalho pedagógico que é basilar para o:

> [...] desenvolvimento integral das crianças. Com as brincadeiras, elas exercitam e formam uma percepção cada vez mais aguçada das coisas (formas, cores, tamanhos, texturas, volume, peso, etc.), vão formando uma memória, descobrem possibilidades de exploração dos objetos, encontram soluções para problemas que aparecem na brincadeira, vão formando uma imagem de si. Ao brincar com outras crianças nos jogos, nas brincadeiras de movimento, nas brincadeiras tradicionais, as crianças ampliam seu vocabulário, trocam experiências com seus pares, aprendem regras de convivência e também as dos jogos, aprendem a esperar sua vez para jogar e a respeitar a vez dos colegas. Todas essas novas experiências despertam a curiosidade das crianças: um jogo africano, uma brincadeira indígena, uma cantiga da infância dos seus pais ou avós, um brinquedo feito por uma pessoa mais velha da comunidade, um jeito de brincar proveniente de outro país. (SÃO PAULO, 2019, p. 92).

Portanto, o(a) professor(a) tem função essencial na U.E, deve acolher as particularidades de cada criança e bebê em sincronia, ou seja, ao mesmo tempo, a fim de viabilizar as interações entre eles(as) e a constituição do grupo. Tais aspectos são eficazes no procedimento de construção do sujeito na primeira infância, que alude quanto a assimilação dos conhecimentos sociais elaborados no decorrer do tempo da humanidade.

Conclui-se, desta maneira, que é importante haver a intencionalidade pedagógica, que se demonstra na organização dos tempos, espaços, materiais, e das interações que venham a favorecer e ampliar as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças. Sendo assim, é imperativo que a prática pedagógica seja planejada para que as vivências e experiências sejam contempladas tais em harmonia com as demandas dos bebês e crianças.

Um exemplo do brincar como desenvolvimento do ser e da arteterapia proposto por Da Costa (2007) trata-se do jogo da areia, utilizado como método psicoterapêutico. Idealizado por Dora Maria Kalf, consiste na utilização de duas caixas com areia e várias miniaturas dentro delas, representando diversos itens do universo, como transportes, vegetação, animais, figuras mitológicas e tantas coisas. A criança escolhe uma das caixas para construir um cenário. A diferença entre as caixas é que em uma delas é possível colocar água, o que dá ao jogo diversos simbolismos sobre aquele que opta por colocar água na caixa.

Outra observação que poderia ser feita por meio da criação na caixa referese aos itens escolhidas, sua disposição e os possíveis conflitos, alguns pontos de angústia, a singularidade da criança a partir de suas escolhas para compor a caixa e seu cenário.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se o quanto é importante uma concepção de "escolas sem muros" e, deste modo, reconhecendo a forte influência da comunidade para a construção do processo de ensino aprendizagem. É dessa práxis que precisamos em que as potencialidades das crianças, nesta construção, sempre sejam enaltecidas. Que suas bagagens sejam respeitadas por não serem rasas, por terem suas vivências e experiências.

Precisamos, enquanto Escola, basear-nos nos três pilares onde a educação é um direito, a educação é de responsabilidade da comunidade também, da sociedade civil e dos governos e a educação é um bem comum e, além do mais, é um direito da criança.

Assim é necessário que a experiencia na educação infantil seja vivenciada pela criança, para que ela possa aprender e está experiencia precisa ser respeitada em suas particularidades e reconhecida como portadora de grande potencial de desenvolvimento em que o sujeito de direitos é aquele(a) que aprende e cresce na relação com os outros, na interação que explora e descobre por si, que conclui sem intervenções diretas.

A Escola, em sua maioria, ainda foca em engessar as propostas, principalmente as instituições particulares, que visam apresentar um “produto final”, porque "vendem infâncias", que nem sempre são reais e consolidadas pelas vivências e interações com o meio, com os materiais, com os espaços e com os outros que os cercam.

As crianças são a ciência, que concluem por experimentos, se “repertoriada” para isso. Aquelas que se permitem pela fantasia, se não forem podadas por pensamentos retrógrados que visam educar como apenas transmitir conhecimentos. Para que aconteça uma primeira infância feliz e com chances de ter realizado o seu melhor, vários fatores devem ser considerados, como o protagonismo das crianças, o olhar atento do(a) professor(a) para que favoreça a escuta, o intercambio e as relações.

Para tanto, precisam sim de novos olhares, de estudos e práticas reais, que sejam criadas situações de aprendizagem em que as diversas materialidades apareçam, sendo vistas como linguagem para as crianças. Para que se expressem e elaborarem suas teorias, seus experimentos e conclusões.

A argila, o desenho, a pintura, a linguagem digital, a exploração de campo, o gesso, o carvão, as árvores, os galhos e folhas, flores e pedras, a água e a terra, o vento, o sol e a sombra, a areia e o barro, a chuva entre outros tantos, tudo isso vira um canal de elaboração e de construção de conhecimento dos reais protagonistas da Educação.

Além disso, com todas essas referências, podemos dizer que a “prática” em arteterapia forma um caminho, um espaço de transição entre subjetividade, objetividade. Ele busca criar continuidade entre experiências simultâneas, pois a arte nos convida a criar uma transição entre os veículos da exploração humana: o eu, o sonho e a realidade. Ao proporcionar uma transição entre diferentes e diferentes experiências, a arteterapia mantém a distinção entre sujeito e objeto na cultura. Por isso, ela nos convida a trabalhar as potencialidades da alma humana.

REFERÊNCIAS

BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na préescola. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000100007>. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DA COSTA, Eliane. O LÚDICO NA ARTETERAPIA. 2007. Disponível em < http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C112642.pdf>. Acesso em 18 nov. 2022.

FIGUEIREDO, Rogéria Rodrigues. A CRIAÇÃO E O ESPAÇO DO BRINCAR EM ARTETERAPIA:“UM LUGAR MÁGICO E REAL”. Anais do Encontro Mãos de Vida, v. 4, n. 1, 2018.

MOTA, Julisete do Carmo Soutelo; DE SOUZA, Júlio César Pinto. ARTETERAPIA, UTILIZANDO TEATRO/CLOWN COMO TERAPIA AUXILIAR NO TRATAMENTO DO CÂNCER INFANTIL. BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia, v. 20, n. 14, p. 1-43, 2020.

ROSSET, Joyce M.; WEBSTER, Maria Helena.; FUKUDA, Joyce Eiko.; ALMEIDA, Lucila. Práticas comentadas para inspirar: formação de professores de educação infantil – creche: 0 a 3 anos e 11 meses. São Paulo. Editora Brasil: 2018.

NERES, MARIANA VULCANO; CORREA, IONE. O brincar e o brinquedo terapêutico como instrumentos lúdicos na assistência de enfermagem ao préescolar. Revista Uningá, v. 35, n. 1, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2013

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019

IMPLICAÇÕES DE UMA ALFABETIZAÇÃO PRECOCE

MIRIAM PRISCILA CITELI KODAMA

RESUMO

O presente trabalho visa buscar informações referentes à alfabetização precoce e os benefícios da atuação do psicopedagogo na instituição. Já se sabe que esta precocidade pode trazer consequências para o desenvolvimento infantil quando não se observa os aspectos cognitivos e motor sobre o desenvolvimento da criança. As pesquisas demonstraram que a estimulação adequada para o processo de ensino/prendizagem é, sem dúvida, um dos meios mais satisfatórios para não se deixar lacunas no desenvolvimento. Para ajudar a esclarecer estas incógnitas acerca deste assunto, este artigo se apoiou nos estudos de alguns autores como Bouch (1985), Maia (2011) e Acampora (2013). Sendo assim esta pesquisa pôde considerar que se faz necessária a atuação de psicopedagogos dentro da escola, fornecendo orientação ao professor no desenvolvimento de atividades lúdicas, onde as estimulações cognitiva e motora precisam ganhar mais espaço dentro da instituição antes que ocorra o processo de alfabetização ou para a prevenção de possíveis lacunas no aprendizado, atuando de forma direta na formação de professores. Sendo assim, é de extrema importância a participação deste profissional com todos os envolvidos na instituição para que o desenvolvimento ocorra de forma natural e capacite um ser pleno de suas capacidades.

Palavras-chave: Alfabetização precoce. Psicopedagogia. Prevenção.

INTRODUÇÃO

A estimulação ou a criação de um ambiente estimulador para o processo de alfabetização “precoce” na educação infantil, vem sendo alvo de discussões entre os profissionais ligados de forma direta ou indireta á educação. Contudo, é necessário que este assunto seja mais investigado, pois esta “precocidade” pode trazer tanto benefícios como malefícios para o desenvolvimento global da criança.

Sendo assim, este trabalho visa levantar questões referentes á alfabetização precoce dentro da educação infantil, buscando informações sobre qual seria o momento mais adequado para desenvolver a escrita e a leitura da criança levando em consideração a maturidade cerebral, pois já se sabe que a cada nova experiência e estímulo a criança vai criando conexões cerebrais, que irão auxiliá-la na aprendizagem ao longo da vida. Pensando neste processo de desenvolvimento, se faz necessário ampliar as discussões acerca da importância da psicopedagogia na instituição como colaborador na formação dos professores, no processo preventivo de dificuldade de aprendizagem, já que tenho observado que muitas escolas da educação infantil estão ansiando para alfabetizarem mais cedo, e com isso as crianças estão sendo antecipadas em diversos processos do desenvolvimento.

A partir desta questão, procuraram-se os apontamentos que a literatura traz sobre a alfabetização precoce, buscando em pesquisas informações sobre as consequências dessa antecipação.

Para fundamentação e justificativa deste artigo me apoio no autor Antonio Carlos Gil (2002), que irá me dar base e direcionamento para escrever e organizar as ideias.

Desta forma, para iniciar a pesquisa sobre as possíveis lacunas, este estudo se apoiou em conhecimentos científicos sobre o funcionamento do cérebro e a motricidade. Pois se acredita que a alfabetização precoce antecipe um estágio ao qual a criança ainda não está preparada. Além disso, este indivíduo deixará de trabalhar conceitos muito importantes no seu desenvolvimento como a motricidade, já que para poder aprender a linguagem escrita esta deverá ter mais tempo em sala de aula e deixará de explorar os movimentos.

Frente ao que foi apresentado, este artigo busca informações para demonstrar que a alfabetização antes da hora pode trazer algumas consequências e é de muita relevância a atuação do psicopedagogo de modo preventivo na instituição, colaborando com a formação dos professores.

O artigo apresentará levantamentos bibliográficos a partir das contribuições de Carol Kolyniak Filho (2010) que escreveu um artigo sobre motricidade e aprendizagem, Le Boulch (1985) que aborda o desenvolvimento psicomotor, Bianca Acampora (2013), traz questões de dificuldade de aprendizado de leitura e algumas informações sobre o desenvolvimento humano. Já Heber Maia (2011), fala sobre o sistema nervoso e funções cognitivas, Simaia Sampaio (2012) irá fornecer subsídios para falar sobre intervenção e prevenção psicopedagógica na escola e na formação de professores.

Feitas estas considerações, num primeiro momento apresenta-se os aspectos neurológicos e alfabetização, depois discorro sobre aspectos motores em relação á alfabetização e, por fim, o papel do psicopedagogo com a aprendizagem e a interação com os professores de series iniciais.

ASPECTOS NEUROLÓGICOS E ALFABETIZAÇÃO

Aprofundando no comentário sobre

a melhor idade para a alfabetização, necessitamos falar de todos os aspectos envolvidos nesse processo, pois ela não pode ocorrer sem o desenvolvimento global da criança, e este é um processo que deve integrar a oralidade, coordenação, estímulos, amadurecimento neurológico e psicológico, com objetivo de um desenvolvimento integral do indivíduo.

Bianca Acampora (2012) em seu livro Psicopedagogia Clínica diz que o cérebro de uma criança quando nasce pesa cerca de 400 gramas e, ao longo de 2 anos, ele passa a ter 1 kilo, dobrando assim seu tamanho, isso mostra o quanto este órgão humano se desenvolve após o nascimento. Sendo assim, a cada nova experiência e estímulo às crianças vão criando conexões cerebrais que irão auxiliála na aprendizagem durante toda a sua vida.

O Doutor e Professor Janderson Costa Dacosta, enfatizou na palestra concedida á Associação Brasileira de Ciências (ABC) em 2009, que o crescimento cerebral tem seu rendimento maior ou menor dependendo do "desenvolvimento adequado ou inadequado", ou seja, se houver algum problema que poderá comprometer sua capacidade de amadurecimento ou falta de estímulos adequados gerará um menor rendimento, enquanto que se os estímulos recebidos forem adequados, respeitando a fase da criança, esta estará tendo um maior rendimento. Dacosta (2009) também fala sobre temporalidade e afirma que ao conhecer o Sistema Nervoso Central (SNC) sabe-se que isto ocorrerá de forma mais estável por volta dos cinco anos de idade.

Estas conexões serão estimuladas através de diversas experiências e estímulos como: memória, estimulações visuais, emocionais, auditivas, culturais, estímulos cognitivos e que possuam algum significado para ela, desta forma o aprendizado deve ser vivenciado para que suceda de forma natural, sem criar barreira ou promover futuramente um fracasso escolar.

Maia (2012) discorre em seu livro que o aprendizado é uma etapa importante para o desenvolvimento infantil e que a criança ao ingressar na escola estará se formando plenamente e adquirindo capacidade de atuar na sociedade. Porém, este processo de aprendizado na instituição escolar necessita de um amadurecimento neurológico e estímulos adequados, pois a qualidade da aprendizagem será influenciada pelo meio em que este indivíduo está inserido.

A concepção de Maia (2012) se completa com os pensamentos de Seber que enfatiza que os conteúdos escolares são necessários, entretanto o profissional deve saber a fase em que cada criança se encontra para que seja desenvolvida uma boa proposta pedagógica.

Os conteúdos escolares são necessários, mas para que possam promover a aprendizagem, o professor precisa saber distinguir por quais meios esses conteúdos são acessíveis ás crianças. Tudo depende da etapa de desenvolvimento. Sem conhecer as características que definam tais etapas, tornando-se mais difícil ensinar de modo que ela aprenda. (SEBER,1995, p. 231).

Marques (2010) pondera que a partir do nascimento até os cinco anos de idade, a criança se desenvolve rapidamente e nesta etapa ocorre grande parte de seu aprendizado. Nesta etapa ocorre à maturação do SNC de forma mais estável e que continuará a se desenvolver até a fase adulta. Sendo assim, este período de zero a cinco anos se refere ao desenvolvimento dos órgãos dos sentidos e a inteligência, que são fundamentais na aprendizagem. É este período de desenvolvimento que será a base para as novas aquisições de aprendizagem. Deste modo, faz-se necessário o professor conhecer as etapas de desenvolvimento e as particularidades de cada indivíduo, para que assim possa oferecer estímulos de forma saudável na educação infantil.

Já o autor Jacquin (1963) cita em seu livro que é dos quatro aos sete anos de idade que a criança começa a organizar e alargar seus conhecimentos, construindo funções mentais ligadas à memória. Antes desta idade iria forçar um processo de alfabetização ao qual o indivíduo ainda não está preparado para o aprendizado e acabaríamos por deixá-la frustrada, com sentimento de incapacidade e sem a motivação para aprendê-lo, já que este processo seria encarado como algo não natural.

O autor ainda faz uma comparação ao dizer que este processo de antecipação seria igual a oferecer um alimento embutido ou bebida alcoólica a um recém-nascido, concluindo que seja um processo desnecessário.

Porque perde você a paciência e esgota a boa vontade da criança, não obstante considerável, querendo que ela aprenda letras e números, que não pode assimilar? Espere os 6 anos para ensiná-la a ler. Espere os 7 ou 8 para mostrar-lhe como se vêem as horas do relógio. Senão você perderá tempo, cansará o espírito da criança que ainda não tem a curiosidade dessas coisas, e fará com que ela perca o gosto do esforço. (JACQUIN,1963, p.56).

Para Jean Piaget (1972), a criança que se encontra entre quatro e sete anos de idade está em um estágio simbólico, isso quer dizer que elas fazem uso de símbolos para aprender. Sendo assim, tudo que seja oferecido como estímulo neste período necessita ter um simbolismo para a criança e assim, ela estará criando e aumentando suas sinapses e o desenvolvimento da aprendizagem só será crescente, pois é nesta fase que ocorre

o maior amadurecimento cerebral.

Howard Gardner (1994), em concordância com os demais autores citados enfatiza que a criança entre os dois e seis anos de idade possui um desenvolvimento fascinante. Para ele este período [...] abriga mais poderes e segredos sobre o crescimento humano que qualquer outra fase comparável do desenvolvimento. (GARDNER, 1994, p. 75).

Entendendo um pouco sobre o processo cognitivo, pode-se dar então ação efetiva ao propor atividades pedagógicas promovendo um aprendizado significativo, pois a alfabetização depende da prontidão do cérebro. Para tanto é necessário que este órgão esteja pronto para receber, processar e organizar as mensagens recebidas. "O desenvolvimento é um processo contínuo que depende da maturação do sistema nervoso e da aprendizagem". (VALLE, 2010, p. 55)

Deste modo "O cérebro integra as informações oriundas do ambiente a partir de sistemas receptores e efetores, num continuum harmônico, com a formação de vastas redes neuronais e suas transmissões sinápticas." (VALLE, 2010, p. 55). Assim, ele vai através da interação com o meio, através de erros e acertos criando sinapses que o ajudarão no desenvolvimento da alfabetização, tendo isso como base a alfabetização acontece após várias experiências e vivências que acontece durante a primeira infância.

Deve-se lembrar de, como já citado no início, que todo o estímulo que for oferecido á criança deverá levar em consideração a fase de amadurecimento cognitivo em que ela se encontra, respeitando assim sua individualidade. Portanto, o brincar é algo indispensável neste processo de ensino e aprendizagem, pois através da brincadeira e utilizando-se do lúdico como forma de ensino e oferta de estímulos, o profissional poderá oferecer a criança um prazeroso contato com os conteúdos escolares, transformando este momento mais significativo para a criança.

Amarante (2010) afirma que a criança estará pronta para conhecimentos escolares quando ela estiver apta a se comunicar com os seus pares, tornando-se uma pessoa criativa, sociável e deverá ainda ser capaz de fazer realizações e que tudo isso depende de como o profissional irá oferecer os estímulos para a aquisição destas aptidões, assim como a dedicação oferecida, a paciência e o olhar cuidadoso do professor, desta forma a criança necessita ser:

[...] capaz de realizar, participar, criar, ser uma pessoa sociável, comunicar-se com sucesso, sendo desta forma o profissional deverá ser observador e oferecer estímulos que desenvolvam estas aptidões. (AMARANTE, 2010, n.p)

Deste modo, cabe compreender o que desenvolve estas aptidões, ou seja, considerar que a maturação cognitiva, motricidade e a prontidão para a alfabetização são relevantes para o sucesso deste processo.

MOTRICIDADE E A PRONTIDÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Levando-se em consideração todo o preparo cognitivo para a aquisição do aprendizado da leitura e escrita, deve-se enfatizar que a criança, antes de aprender a ler e escrever, necessita desenvolver a consciência corporal, pois esta cria sinapses que irão favorecer o aprendizado. "A atividade motora é importante desde o início da vida, pois é a evolução motora e sensitiva que permite as demais conquistas do desenvolvimento". (BATISTA; BARRETO, 2009, p. 9844)

Boulch (1985) diz que desde a fase intrauterina o embrião já possui movimentos, e que estes são involuntários e espontâneos. Após o nascimento até aproximadamente os dois meses de idade, a criança possui movimentos instintivos ou por reflexos, como por exemplo, o ato de mamar ou encolher as pernas quando lhe é tocado nos pés. Estes atos motores da criança irão se aperfeiçoar através de estímulos recebidos por meio de interação social e exploração do ambiente, fazendo com que sejam internalizados, desenvolvendo assim novas habilidades motoras a cada fase. Estas conquistas são adquiridas através de vários estímulos como trabalhos motores, o reconhecimento do próprio corpo, a afetividade, a exploração do esquema corporal, a lateralidade, o equilíbrio e o domínio espacial.

Rita Thompson (2012) diz que o ato de se movimentar traz modificações ao indivíduo, ele seria a chave do desenvolvimento da percepção, e que o movimento ativa e aumenta a capacidade da função cognitiva, e desta forma a criança vai aprendendo a se organizar, se estruturar, e ter noções tanto de seu corpo, espaço, quanto de suas emoções. Além disso, o desenvolvimento motor da criança facilitará para que ela desenvolva memória espacial, noção de localização, noção de distância, quantidade, tempo, e aprenderá a comparar objetos, entre outros conceitos.

Corroborando com as ideias citadas acima:

[...] a prática de atividades motoras promove uma ativação cortical, elevando o nível geral de atividade cerebral. Isto ocorre tanto pela promoção de uma melhor irrigação sanguínea geral, quanto pelo acionamento das múltiplas estruturas corticais e subcorticais que atuam no planejamento, execução e controle das atividades motoras. "Dessa forma, o sistema nervoso, como um todo, fica mais preparado para desempenhar todas as funções psicológicas exigidas no trabalho escolar". (FILHO, 2010, n.p).

De acordo com Filho (2010), todo processo motor prepara o indivíduo para a aquisição do aprendizado escolar. Sendo assim, deveria se ter um momento destinado ao movimento do corpo nas escolas, onde as crianças fossem direcionadas corretamente, através da ludicidade, a trabalhar movimentos que são de extrema importância para o seu desenvolvimento integral na sociedade.

Dias (2012) destaca que a escrita e a leitura são habilidades importantes para viver em sociedade, sendo geradas culturalmente e desenvolvidas através da evolução da humanidade. Desta forma, não é algo inato ao ser humano e sim aprendido, e assim necessita dos estímulos apropriados a cada fase do desenvolvimento do indivíduo, levando sempre em consideração a maturação cerebral. Porém, na educação infantil, o espaço físico nem sempre é favorável ao crescimento saudável da criança, pois dispensam pouco ou nenhum tempo para a atividade motora.

Boulch (1985) fala claramente que uma das primeiras prioridades na educação infantil deve ser a motricidade global, e que sem este estímulo pode-se bloquear o desenvolvimento e os progressos escolares da criança. Entretanto, não basta somente fornecer atividades motoras; é necessário que estas sejam pensadas e apoiadas na relação da ampliação do SNC, pois de outra forma pode aumentar a tensão, a inibição e a insegurança da criança em realizar tal atividade. Sendo assim, um indivíduo não conseguirá aprender e não desenvolverá suas potencialidades se este não tiver o sentimento de pertença, de se sentir querido e acolhido pela instituição.

A criança que possui segurança e autoestima não tem medo de se arriscar no aprendizado e assim iniciam-se seus primeiros ensaios da grafia, através de desenhos/garatujas, e este é um importante instrumento para o aperfeiçoamento futuro da escrita. Desta forma necessita ser encorajada e estimulada. Para este desenvolvimento, os esquemas visuais, perceptivos e a compreensão da atividade simbólica, precisam estar evidenciados, pois o grafismo depende disto. “Permitir à criança organizar suas atividades motoras globais é a ação educativa fundamental”.

(BOULCH, 1985, p.95).

Porém muitas crianças mesmo sabendo da importância do ato de leitura e escrita não conseguem decodificar e trazer significado ao símbolo, e como consequência se frustram e criam barreiras no aprendizado. Isso muitas vezes acontece devido à imaturidade da criança para a decodificação dos símbolos, pois o ato de decodificar exige dela esquemas visuais, perceptivos e a capacidade de memorização. E isto ocorre apenas quando ela atinge uma maturidade cerebral que será desenvolvida através de trabalhos de coordenação motora. Outro motivo para a não aquisição da leitura e escrita pode ser encontrada na formação profissional deficitária, não preparada para este difícil trabalho, pois não basta ao professor somente saber o conteúdo a ser lecionado, ele precisa ser um facilitador do aprendizado.

É imprescindível que o educador seja alguém capaz de não apenas transmitir conhecimentos, mas também de construir com a criança este conhecimento, transmitindo valores e emoções, para que a criança não permaneça enrijecida com os sentimentos provocados pelas dificuldades [...] (SAMPAIO, 2011, p.61).

Contudo, se a coordenação motora é importante para criar conexões cerebrais, auxiliando na prontidão da escrita, não seria aconselhável deixar de explorar os movimentos. “A psicomotricidade compreende, portanto, a base da aprendizagem e do desenvolvimento de qualquer movimento, seja ele amplo ou mais refinado como a escrita”, (DIAS, 2012, p.86). Sendo assim, a decodificação de símbolos poderia esperar o momento correto, onde a criança já está preparada cognitivamente para decodificação.

A PSICOPEDAGOGIA COMO PREVENÇÃO DAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM.

Neste capitulo é importante esclarecer o significado de psicopedagogia preventiva, para poder adentrar no que este campo de estudo pode contribuir como prevenção das dificuldades na aprendizagem [...] a prática psicopedagogia preventiva busca evitar que as dificuldades de aprendizado surjam. (NEVES, 1991, p. 5). O profissional com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional poderá atuar trabalhando em Clínicas ou Instituições, oferecendo um trabalho investigativo, preventivo ou terapêutico.

Segundo o Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2016), com o crescente número de matrículas e acesso á educação infantil, houve um crescimento também na procura por psicopedagogos, como afirma Ana Mirtiz Veronezi (2011), especialista em psicopedagogia Clínica e Institucional.

A autora ressalta que esta precocidade na alfabetização pode ser a causa do número crescente de crianças em consultórios, seja ele de fonoaudiologia, psicopedagogia ou psicologia, pois elas apresentam dificuldade na fala, ou não conseguem ficar quietas e se concentrarem, ou ainda não conseguem diferenciar algumas letras de números e com isto acabam ganhando diversos diagnósticos como o TDAH, dislexia, disgrafia, sendo que ás vezes o que ocorre é uma imaturidade para compreender o que está sendo ensinado.

Corroborando com as ideias acima Boulch diz;

Tememos que as tendências atuais da escola onde a ansiedade da inadaptação potencial de quase metade das crianças leve a diagnosticar precocemente as pseudo-inadaptações, que são só simples retardos do desenvolvimento, a maioria das vezes educáveis. (BOULCH, 1985, p. 130).

Diante o exposto, surge a importância e a necessidade da atuação da Psicopedagogia como forma de prevenção na dificuldade de aprendizagem atuando diretamente na instituição e na formação dos professores de educação infantil e series iniciais; deve-se levar em consideração todos os espaços e integrantes no âmbito educacional incluindo a sociedade em que a instituição está inserida, uma vez que todas as variáveis influenciam no desenvolvimento da criança. Sendo desta forma, o Psicopedagogo necessita ter um olhar global onde avalie aspectos institucionais, pedagógicos, neurológicos, culturais e sociais.

Valle (2010) enfatiza a importância da formação dos profissionais da educação nas series iniciais, tornando-os capazes para enfrentar a grande dificuldade de aquisição da língua escrita pelas crianças, a autora fala que se este aprendizado for estruturado ele poderá facilitar a ação criativa tanto do professor quanto da criança, pois neste período ela está em um momento de grande desenvolvimento cognitivo e alcançará bons resultados, se oferecido estímulos adequados a esta fase. Portanto o uso de jogos, brincadeiras e o uso de atividades motoras se fazem necessário.

Brincar é a atividade que integra a criança na vida em comunidade e representa um elemento essencial á saúde física, emocional e intelectual do ser humano em fase de desenvolvimento. Por isso, a alfabetização precisa ser uma brincadeira, na forma como a criança a experimenta, com a família. (Valle, 2010, p. 56).

Visto que o número de crianças na educação infantil está aumentando, e que a cobrança para que a alfabetização aconteça na instituição que atende um público infantil, necessita-se utilizar de alguns recursos para amenizar os possíveis problemas que esta antecipação pode causar, considerando-se que esses pequenos pularão etapas e que isto pode deixar sequelas, que só apareceram futuramente trazendo impactos á educação.

No sentido de colaborar com a formação docente o psicopedagogo irá realizar uma observação da instituição e da vivencia entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir desta análise que ele poderá formular sua primeira avaliação identificando onde, como e porque existem problemas de aprendizagem ou de ensino como cita Bossa.

O psicopedagogo pesquisa as condições para que se produza a aprendizagem de conteúdo escolar, identificando os obstáculos e os elementos facilitadores, em uma abordagem preventiva. Uns e outros (elementos facilitadores e obstáculos) são condicionados por diferentes fatores, fazendo com que cada situação seja única e particular. (BOSSA, 2011, p. 134).

Sendo assim, Bossa (2011) destaca que o psicopedagogo institucional necessita priorizar diferentes projetos dentro da escola em busca de uma melhoria na qualidade de ensino-aprendizagem, como realizar o diagnóstico e intervenção, prestar assessória aos professores, coordenadores, orientadores e diretores sobre novas formas de aprender, fazer á análise de conteúdo, reconstrução conceitual e etc.

Tavares (2013) enfatiza que o papel deste profissional deve ser o de orientar o professor na construção da aprendizagem, já que este precisa acolher e estimular a criança facilitando, assim, o seu desenvolvimento cognitivo, e para que isso ocorra é de extrema importância que o psicopedagogo observe e incentive o educador a oferecer atividades que favoreça a ampliação da maturação do SNC e a motricidade, não deixando de auxiliar na superação das possíveis dificuldades desta criança, intervindo e planejando estratégias em conjunto com a instituição a fim de sanar essas barreiras na educação.

Enfim, diante do exposto, o psicopedagogo deve atuar ao lado do professor, tendo uma visão diferenciada e crítica, sem se deixar contaminar com o ambiente; ele deve saber observar com um olhar atento e curioso os professores, os coordenadores, os alunos, o espaço institucional e a sociedade em que a escola está inserida; deve ter o conhecimento das fases de desenvolvimento da criança e saber como aprendem, para que possa desenvolver e propor um trabalho favorável de interação entre todos e, assim, alcançar um trabalho preventivo ou terapêutico com sucesso.

É preciso avaliar-se e decidir mudar o que for necessário! A educação das crianças e dos adolescentes está nas mãos dos educadores da atualidade. Muito já se falou e pensou sobre a educação, mas o que fará a diferença em nossa geração são as nossas atitudes. (CASTRO, 2012, p. 109).

Diante do exposto, a qualidade da alfabetização depende diretamente da fase de maturação em que a criança se encontra. Não é somente uma questão de idade cronológica e sim de desenvolvimento e estimulação, pois quanto mais à criança for estimulada, respeitando sua maturidade, mais apta para novas aquisições de aprendizados ela estará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou analisar e compreender como se dá a maturidade da criança para a aquisição da alfabetização. Através de pesquisas pode-se observar que, para um aprendizado satisfatório, o indivíduo necessita ter estímulos cognitivos adequados à fase de desenvolvimento, e necessita trabalhar sua coordenação motora para que assim ela possa aprender.

Destaca-se também que, apesar de muitas crianças terem a motricidade e o cognitivo estimulados, muitas ainda possuem dificuldade de aprendizado, o que justificaria uma falha na formação dos professores e da instituição em relação ao aluno e a clareza de como eles aprendem, pois, cada ser aprende de uma maneira e, muitas vezes, as instituições não possuem um olhar atento às diferentes formas de ensinar.

Desta forma os psicopedagogos são de extrema importância para a instituição, podendo auxiliar no desenvolvimento de projetos, atividades preventivas e na integração de professores, família e alunos, para que no futuro essas crianças não venham a ter nenhuma dificuldade no aprendizado por falta de uma estimulação correta na fase ideal, ou que ao menos sejam minimizados estes problemas.

Com este trabalho foi possível evidenciar a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas, em que a estimulação cognitiva e motora precisa ganhar espaço dentro da instituição antes que ocorra o processo de alfabetização, pois não basta aprender a decodificar as letras. Sendo assim é de extrema relevância a participação do psicopedagogo na instituição, colaborando com a formação dos professores.

É importante salientar que as demandas educacionais neste século são grandes, e por questões metodológicas esta pesquisa abarcou apenas umas das facetas da precocidade referente à alfabetização infantil, porém existem outros autores além dos citados que também problematizam essa questão, abrindo assim possibilidade de novas investigações. Este artigo se finaliza dando novas perspectivas e olhares diferenciados sobre esta questão.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Bianca. Psicopedagogia Clinica: o despertar das potencialidades 2ª edição Editora Wak, RJ 2013.

AMARANTE, Maria Chantal. Desenvolvimento da criança de 6/7 anos de idade-prontidão escolar. Disponível

em:<http://www.ded.ufla.br/forum-sulmineiro/imagens/artigo_maria_chantal.2010-0707_14-37-48.pdf>. Acesso em: 01 julho 2017.

ANDRADE, A.; LUFT,C, B.; ROLIM, M, K, S, B.; O desenvolvimento motor, a maturação das áreas corticais e a atenção na aprendizagem. Disponível em:<http://www.efdeportes.com/efd78/motor.htm>. Acesso em: 08 julho 2017.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; BARRETO, Déborah Cristina Málaga. Apressamento Cognitivo Infantil: possíveis consequências. Disponível em:< http:/pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3240_1925.pdf >. Acesso em: 05 julho2017.

BOSSA, Nadia. A. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. 4ª edição Editora Wak, RJ 2011.

BRASIL, Gov. Número de crianças na pré escola aumenta em uma década. Disponível em:<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/numero-de-criancas-napre-escola-aumentou-em-uma-decada>. Acesso em: 30 junho 2017.

BRASIL, Gov.Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf >. Acesso em: 10 julho 2017.

BOULCH, Le. O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar, 3ª edição Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1985.

CASTRO, Edileide. Afetividade e Limites: Uma parceria entre a família e a escola. 4ª edição Editora wak, RJ 2012.

DACOSTA, Janderson Costa. A neurociência envolvida na aprendizagem. Disponível em:<www.abc.org.br/article.php3?id_article=262 >. Acesso em: 08 julho 2017.

FILHO, Carol Kolyniak. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542010000200005>. Acesso em: 29 Maio 2017.

GARDNER, Howard. A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola pode Ensiná-la.Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1994.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª ed. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2002.

JACQUIN, Guy. As Grandes Linhas da Psicologia da Criança. 4ª ed. São Paulo. Editora Flamboyant, 1963.

MAIA, Heber et al. Neurociência e desenvolvimento cognitivo 2ª ed. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2012.

MARQUES, Adelci Hilda Mendes et al. Aprendizagem na Atualidade: Neuropsicolo-

gia e Desenvolvimento na Inclusão. 1ª ed. Ribeirão Preto. Editora Novo Conceito, SP 2010.

NEVES, Maria Aparecida. C. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações (*) In Revista Psicopedagogia. Associação Brasileira de Psicopedagogia, número21, 1º semestre/91, volume 10.

PIAGET, Jean. A Vida e o Pensamento do Ponto de Vista da Psicologia Experimental e da Epistemologia Genética. In: Piaget. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1972.

SAMPAIO, Simaia. Dificuldades de aprendizagem: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola, 3ª ed. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2011.

SEBER, Maria da Glória: Psicologia do pré-escolar: Uma visão construtivista. São Paulo. Editora Moderna, 1995.

TAVARES, Luciana do Nascimento. Um olhar psicopedagógico para os cursos de formação de professores diante das dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Mogi das Cruzes, São Paulo: Psicopedagogia, UBC. 2013. Disponível

em:<http://www.webartigos.com/artigos/um-olhar-psicopedagogico-para-os--cursosde-professores-diante-das-dificuldades-de-aprendizagem-no-ensino-fundamental-do1-ao-5-ano/135602>. Acesso em: 28 junho 2017.

VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro et al. Aprendizagem na Atualidade: Neuropsicologia e Desenvolvimento na Inclusão. 1ª ed. Ribeirão Preto. Editora Novo Conceito, 2010.

VERONEZI, Ana Mirtiz. A Alfabetização Precoce e Problemas de Aprendizagem da Língua Escrita. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5761_3133.pdf>. Acesso em: 15 julho 2017.

A IMPORTANCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NO COMBATE À SINDROME METABÓLICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

NADIELY MARTINS DE SOUSA SAPIO

RESUMO

Objetivo deste trabalho é mostrar a importância da atividade física na escola na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis.

A partir de fonte de dados, pesquisa bibliográfica realizada pela coleta de dados de artigos relacionados a síndrome metabólica, obesidade, obesidade infantil, hipertensão, hipertensão infantil, resistência à insulina benefícios da atividade física e desenvolvimento com a prática de atividade física.

A atividade física pode trazer benefícios do ponto de vista educacional e de socialização, uma vez que proporciona experiências de atividade em equipe, colocando a criança frente a situações de vitória e derrota.

Os trabalhos estudados mostram sempre que a atividade física traz muitos resultados positivos para os praticantes, tanto físicos quanto emocionais.

Em crianças e adolescentes, um maior nível de atividade física contribui para melhorar o perfil lipídico e metabólico e reduzir a prevalência de obesidade. Ainda, é mais provável que uma criança fisicamente ativa se torne um adulto também ativo.

Sendo assim, conclui-se que, a Educação Física tem um papel muito importante na vida das crianças e adolescente, que através das aulas têm o primeiro contato com a atividade física e obtém informações sobre a prevenção de futuras doenças relacionadas a síndrome metabólica.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Física; Educação Física Escolar; Síndrome Metabólica; Obesidade Infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo mostrar a importância da prática de atividade física na infância e adolescência no combate às doenças relacionadas à síndrome metabólica. A doença proveniente da síndrome metabólica nos últimos anos vem se tornando um problema muito frequente no Brasil, por consequência, crianças começam a fazer parte de grupo por diversos fatores, seja ele genético ou por maus hábitos.

Um grande aliado no combate à essas doenças é a atividade física. Por isso se torna fundamental a atividade física na educação física escolar.

Mesmo hoje tendo muitas informações sobre essas doenças, alguns pais ainda não entendem a importância das atividades físicas para seus filhos, e os privam da participação em alguns programas voltados para atividades.

Grande parte do problema está relacionado à má alimentação, onde o controle alimentar não é feito pelos pais, seja por falta de informação ou por praticidade na escolha dos alimentos sem uma orientação de um nutricionista.

Para entender os fatores, veremos alguns dados coletados de estudos onde mostram as principais causas dessas doenças, e como a atividade física pode ser utilizada de forma adequada, sempre respeitando algumas regras para a prescrição da atividade física para crianças e adolescentes.

A síndrome metabólica é um transtorno representado por um conjunto de fatores de risco cardiovasculares, tais como hipertensão arterial, deposição central de gordura, dislipidemia (LDL- colesterol e triglicérides elevados e, HDL-colesterol reduzido) e resistência à insulina. A ocorrência da síndrome metabólica em crianças e adolescentes está associada a risco aumentado de doenças cardiovasculares, problemas psicossociais, metabolismo anormal de glicose, complicações ortopédicas e distúrbios no desenvolvimento motor.

Alguns fatores contribuem para o excesso de peso (principalmente na região abdominal) e a ausência de atividade física. Além disso, a síndrome metabólica adquirida na juventude, assim como seus riscos à saúde, tende a persistir na idade adulta.

Muitas crianças e adolescentes tem o primeiro contato com a atividade física na escola, as vezes é o único contato que tem com a atividade física.

Vamos investigar os benefícios das atividades físicas nas aulas de Educação Física, na prevenção das doenças provenientes da síndrome metabólica e a manutenção da saúde dos praticantes.

ENTENDENDO A SÍNDROME METABÓLICA

A obesidade aos poucos, passou a ser tratada como doença e caracteriza uma nova epidemia mundial. Acompanhando este cenário, a obesidade também cresceu entre as crianças. De acordo com dados epidemiológicos estadunidenses, a prevalência de crianças obesas dobrou entre 1976 e 2002. No Brasil, um estudo epidemiológico realizado na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, com 960 adolescentes entre 15 e 18 anos, mostrou

uma prevalência de sobrepeso e obesidade de 20,9 e 5%, respectivamente. A disponibilidade de alimentos com alto teor calórico e o sedentarismo decorrente da inatividade relacionada às horas de uso de televisão, jogos eletrônicos e computadores são algumas das causas do aumento do número de crianças obesas. Com o crescimento da obesidade infantil, as complicações associadas tornam-se mais comuns e mais facilmente identificadas. Assim como no adulto, a obesidade infantil leva ao aparecimento de doenças como diabetes melito, hipertensão arterial sistêmica e dislipidemia, que aumentam o risco de eventos cardiovasculares. O diabetes melito tipo 2 (DM2), por exemplo, cresceu dramaticamente entre os adolescentes nos últimos 20 anos. No adulto, a associação entre obesidade e doença coronariana está bem estabelecida. Essa associação levou à criação do termo "síndrome metabólica" (SM) para definir a afecção daqueles indivíduos com mais chance de desenvolver eventos cardiovasculares devido a uma base fisiopatológica comum entre os componentes da síndrome, possivelmente orquestrada pela obesidade central. Dentre os fatores incluídos na SM estão a obesidade visceral, a dislipidemia aterogênica, a hipertensão e a resistência à insulina. Com isso, foram definidos critérios que possibilitassem a identificação dos indivíduos com SM para que fossem tomadas atitudes preventivas diminuindo assim a chance de desenvolvimento de desfechos cardiovasculares. Na criança, é importante reconhecer que não há definição oficial de SM. A adaptação dos critérios utilizados em adultos torna-se complicada pelas múltiplas definições propostas por diferentes organizações e pelo fato de os valores de normalidade para cada critério necessitarem de adaptação a cada faixa etária.

(PERGHER, Rafael Nardini Queiroz et al. O diagnóstico de síndrome metabólica é aplicável às crianças?. Jornal de Pediatria, v. 86, n. 2, p. 101-108, 2010).

1-SÍNDROME METABÓLICA

Síndrome Metabólica corresponde a um conjunto de doenças cuja base é a resistência insulínica. Pela dificuldade de ação da insulina, decorrem as manifestações que podem fazer parte da síndrome. Não existe um único critério aceito universalmente para definir a Síndrome. Os dois mais aceitos são os da Organização Mundial de Saúde (OMS) e os do National Cholesterol Education Program (NCEP) - americano. Porém o Brasil também dispõe do seu Consenso Brasileiro sobre Síndrome Metabólica, documento referendado por diversas entidades médicas.

Na década de 80, um pesquisador chamado Reaven, observou que doenças frequentes como hipertensão, alterações na glicose e no colesterol estavam, muitas vezes, associadas à obesidade. E mais que isso, essas condições estavam unidas por um elo comum, chamado resistência insulínica. A valorização da presença da Síndrome se deu pela constatação de sua relação com doença cardiovascular. Quando presente, a Síndrome Metabólica está relacionada a uma mortalidade geral duas vezes maiores que na população normal e mortalidade cardiovascular três vezes maiores.

A insulina é o hormônio responsável por retirar a glicose do sangue e levá-la às células do nosso organismo. A ação da insulina é fundamental para a vida. Mas, a insulina também é responsável por inúmeras outras ações no organismo, participando, por exemplo, do metabolismo das gorduras. Resistência insulínica corresponde então a uma dificuldade desse hormônio em exercer suas ações. Geralmente ocorre associada à obesidade, sendo esta a forma mais comum de resistência.

(Oliveira, Mônica, "Síndrome metabólica". Disponível em:< www.endocrino.org.br >.Acesso: 03.mar.2017) Critérios da NCEP/ ATP III

Parâmetro Número de alterações ≥ 3 de: Glicose ≥ 100 mg/dL ou em tratamento para hiperglicemia

HDL-colesterol

Homens: < 40 mg/dL ou em tratamento para HDL baixo

Mulheres: < 50 mg/dL ou em tratamento para HDL baixo

Triglicérides ≥ 150 mg/dL ou em tratamento para triglicérides elevados Obesidade Cintura ≥ 102 cm para homens ou ≥ 88 cm para mulheres Hipertensão ≥ 130 x 85 mmHg ou em tratamento medicamentoso para HAS.

1.1-Fatores de risco para o desenvolvimento da síndrome metabólica

O excesso de peso é o principal fator de risco para o desenvolvimento da SM. O estudo NHANES III9 mostrou que de acordo com os critérios da ATP III, teriam síndrome metabólica: 4,6% dos homens com IMC normal;• 22,4% dos homens com sobrepeso;• 59,6% dos homens obesos;• 6,2% da mulheres com IMC normal;• 28,1% das mulheres com sobrepeso;• 50,0% das mulheres obesas.•

A obesidade contribui para a hipertensão, níveis elevados de colesterol total, baixos níveis de HDL-colesterol e hiperglicemia, que por si próprios estão associados a um risco elevado de doença cardiovascular. A obesidade abdominal se correlaciona com fatores de risco metabólicos, pois o excesso de tecido adiposo libera produtos que aparentemente exacerbam este risco. O Insulin Resistance Atherosclerosis Study (IRAS) mostrou que o melhor preditor para SM seria a circunferência abdominal elevada. Em ho-

mens, com a circunferência abdominal > 102 cm, a incidência de SM em 5 anos poderia chegar a 46%. Um outro fator de risco para a SM é a resistência à insulina, que geralmente acompanha a obesidade. Porém, em algumas populações, como os sul-asiáticos, por exemplo, existe um componente genético que pode levar à resistência à insulina mesmo em pessoas com peso normal ou sobrepeso, contribuindo para uma alta prevalência de diabetes e de doença cardiovascular prematura. A resistência à insulina nos músculos predispõe intolerância à glicose, que pode ser exacerbada pela gliconeogênese hepática, devido à resistência à insulina no fígado. A prevalência da SM aumenta com o avançar da idade, alcançando o pico na sexta década de vida para homens e na oitava década de vida para mulheres. A prevalência também é maior em pessoas de baixa renda (principalmente em mulheres), em tabagistas e em homens sedentários.

1.2-A síndrome metabólica como fator de risco cardiovascular

A SM aumenta o risco de desenvolvimento de doenças cardiovasculares, provavelmente devido à resistência à insulina e não tanto à obesidade. Meigs et al. demonstraram esta associação em um estudo longitudinal com 2902 indivíduos, divididos em 3 grupos: peso normal (IMC < 25 Kg/m2), sobrepeso (IMC entre 25 e 29,9 Kg/m2) e obesidade (IMC > 30 Kg/m2). Entre os indivíduos de peso normal, 7% eram portadores da SM, e o risco relativo para DCV foi de 3,01 (IC 95%, 1,68-5,41). Entre os obesos, 37% não preenchiam critérios para SM e o risco relativo para DCV foi de 2,13 (IC 95%, 1,43-3,18). Uma meta-análise publicada em 2006 mostrou a evidência de que a SM aumenta o risco de DCV, sobretudo em mulheres. O risco relativo (RR) para eventos cardio-vasculares e óbito em pessoas com SM foi de 1,78 (IC 95%, 1,58-2,00). Mesmo ajustando-se para os tradicionais fatores de risco cardiovasculares, a associação permanece (RR 1,54, IC 95%, 1,32-1,79). Uma outra meta-análise, publicada em 2005, mostrou que, quando se utilizam as defi nições da NCEP para SM, o risco relativo para DCV é de 1,65 (IC 95%, 1,38-1,99) e, quando a defi nição de SM é feita pelos critérios da OMS, o risco relativo para DCV fi ca em torno de 1,93 (IC 95%, 1,39-2,67). Recentemente, demonstrou-se que a elevação da proteína C reativa (preditor de eventos cardiovasculares), bem como do fator inibidor da ativação do plasminogênio (PAI-1) e do fi brinogênio18, que caracterizam um estado próinfamatório e pró-trombótico, está associada à resistência à insulina.

(MCLELLAN, Kátia Cristina Portero et al. Diabetes mellitus do tipo 2, síndrome metabólica e modificação no estilo de vida. Rev Nutr, v. 20, n. 5, p. 515-24, 2007.)

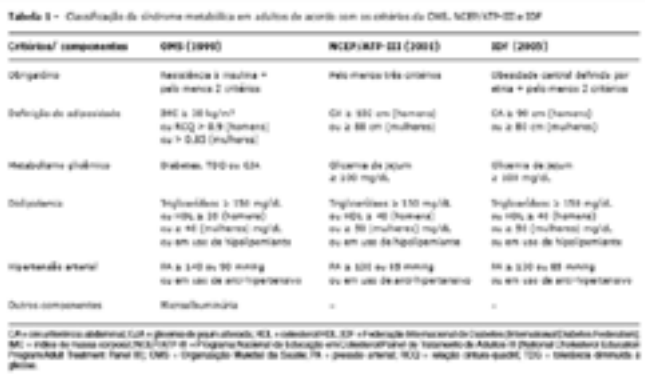
1.3-A síndrome metabólica como fator de risco para diabetes

O diabetes mellitus é uma doença complexa causada por fatores genéticos e ambientais. Muitos pacientes diabéticos apresentam resistência à insulina e SM antes mesmo do diagnóstico de diabetes, o que foi comprovado por vários estudos, que demonstraram a forte associação entre a SM e o risco de desenvolvimento de diabetes. O estudo de Meigs14 de 2006 demonstrou que, em indivíduos com peso normal, 7% eram portadores da SM e o risco relativo para diabetes foi de 3,97 (IC 95%, 1,35-11,6). Entre os obesos, 37% não preenchiam critérios para SM e o risco relativo para diabetes foi de 10,3 (IC 95%, 5,44-19,5). A meta-análise publicada por Ford16 em 2005 mostrou que o risco relativo para diabetes era de 2,99 (IC 95%, 1,96-4,57), quando a definição de SM era feita pelos critérios da NCEP. O estudo Framingham Offpring19 utilizou os critérios da NCEP modificados para definir SM e determinar a prevalência de diabetes em uma coorte de 3323 indivíduos de meia-idade, com seguimento de 8 anos. O risco relativo para diabetes em homens foi de 6,92 (IC 95%, 4,4710,81) e 6,90 (IC 95%, 4,34-10,94) para mulheres. Além disso, demonstrou que o risco atribuível na população para diabetes associado com a SM foi de 62% em homens e 47% em mulheres.

1.4-Classificação de SM em Crianças

A classificação de SM em adultos, apesar de ainda amplamente discutida, é bem estabelecida (Tabela 1). As duas principais definições são a da OMS, criada em 199946, e a do NCEP/ATP-III47, definida em 2001. A primeira exige como obrigatória a resistência à insulina, enquanto na segunda esse componente pode estar ausente. Apesar dessa diferença, os estudos mostram prevalência semelhante em adultos comparando as duas classificações48. Uma nova proposta de classificação foi apresentada em 2005 pela Federação Internacional de Diabetes (International Diabetes Federation, IDF)49. Esta considera a obesidade visceral determinada pela medida da CA como o mais importante marcador. Quando se tenta usar estas classificações em crianças e adolescentes, observam-se resultados conflitantes. Goodman et al.31 tentaram determinar a prevalência de SM entre adolescentes usando a definição da OMS e do NCEP/ATPIII. Foram utilizados os mesmos pontos de corte para os fatores de risco das duas classificações, com exceção da obesidade, que foi definida como IMC ≥ percentil 95% segundo gráfico de IMC ajustado para sexo e idade. Entre os 1.513 indivíduos arrolados no estudo, o autor encontrou prevalência de 4,2% ao usar a primeira definição (OMS) e de 8,4% ao aplicar a segunda (NCEP/ATP-III). Além da enorme diferença encontrada entre os dois grupos, o que chama a atenção é a prevalência bem menor do que a encontrada em adultos, estimada em 24%48. A provável justificativa dessa diferença residiria

em uma prevalência menor de obesidade em adolescentes quando comparados com adultos. Pode-se ainda conjecturar que pode não ter havido tempo suficiente para a obesidade central deflagrar os mecanismos responsáveis para o aparecimento dos fatores de risco associados.

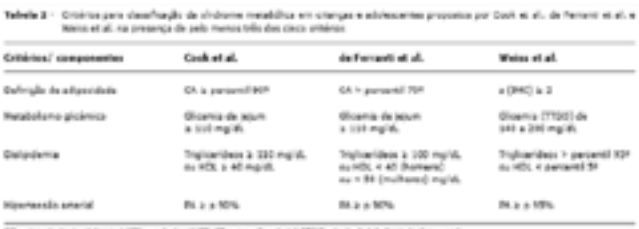


Sendo assim, nas últimas décadas têm sido propostas classificações baseadas em modificações dos critérios para adultos no intuito de se identificar crianças e adolescentes com SM (Tabela 2). Um dos primeiros estudos analisando a SM em crianças foi realizado por Cook et al. em 200329. Utilizando dados do NHANES III (Third National Health and Nutrition Examination Survey, 19881994), o autor avaliou adolescentes de 12 a 19 anos aplicando os critérios definidos para SM de acordo com o NCEP/ATP-III com algumas modificações.

A primeira delas é que a obesidade foi definida como CA ≥ percentil 90% para idade e sexo. O ponto de corte da pressão arterial foi extraído de valores publicados pelo National Blood Pressure Education Program (NBPEP). Além disso, os valores de referência para o perfil lipídico foram retirados do National Cholesterol Education Panel. Os resultados mostraram uma prevalência de 4,2% de SM na amostra analisada. Quando estratificados pelo IMC, 28,7% dos

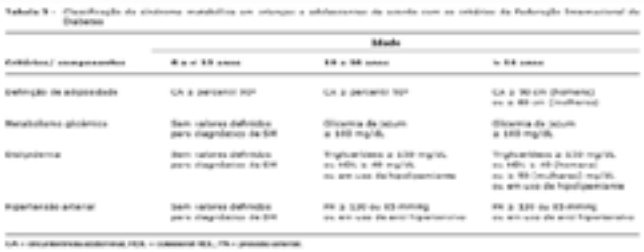
adolescentes obesos (IMC ≥ 95% por percentil para idade e sexo) preencheram critério para SM. Essa prevalência não é surpreendente se considerarmos que aproximadamente 7% dos adultos entre 20 e 29 anos são afetados pela SM. O autor defende o uso da medida de CA em lugar de outras medidas de obesidade como o IMC, afirmando ser a distribuição corporal de gordura um forte indicativo de correlação com risco cardiovascular. A mesma população foi analisada por de Ferranti et al. em 200430, porém foram utilizados critérios diferentes para a definição de SM. Neste estudo também foram usados os critérios definidos pelo NCEP/ATP-III com modificações. O resultado mostrou uma prevalência de 9,2% de indivíduos com SM na amostra e de 31,2% quando estratificado para crianças

com IMC ≥ percentil 85º para idade e sexo. O que explicou esta prevalência consideravelmente maior do que a encontrada por Cook et al. foram os pontos de corte em relação à CA e ao perfil lipídico. No caso da CA, o ponto de corte utilizado foi o percentil > 75º ao invés do 90º usado por Cook et al. Diferentes pontos de corte também foram utilizados para o perfil lipídico. Isso levou a uma definição menos restrita, ampliando o número de adolescentes que se encaixavam nos critérios. O autor defende os critérios utilizados afirmando que eles estão relativamente mais próximos daqueles usados nos adultos. Exemplificando, o colesterol HDL de 40 mg/dL apontado por Cook representa o percentil 10º a 25º em meninos e o 10º a 15º em meninas, menores que o percentil correspondente a 40 mg/dL dos adultos. O nível de triglicerídeos de 110 mg/dL representa o percentil pediátrico de 85º a 95º, também maior do que o percentil adulto de 75 a 85º. Por fim, o ponto de corte no percentil 90º usado para CA é bem maior do que o percentil 75º usado no critério de adultos do NCEP/ATP-III. Portanto, no estudo de de Ferranti foi utilizada uma definição pediátrica estreitamente baseada nos critérios adultos definidos pelo NCEP/ATP-III. Em um estudo que envolveu 429 crianças classificadas como obesas, Weiss et al. analisaram indivíduos de 4 a 20 anos, encontrando uma prevalência de 38,7% de SM no grupo definido como obesos moderados (IMC com escore z de 2,0 a 2,5) e de 49,7% no grupo definido como obeso grave (IMC com escore z > 2,5). No estudo de Weiss et al. foram utilizados critérios diferentes para definir a SM. Dentre eles, foi incluída a obesidade, que foi avaliada pelo IMC ao invés de pela CA utilizada em outros estudos. O autor defende o uso do IMC dizendo ser este menos sujeito a variações decorrentes da puberdade ou raça. Além disso, afirma que o IMC tem uma forte correlação com adiposidade visceral, correlacionando-se melhor também com a pressão arterial e com o perfil lipídico do que a medida de CA.



Recentemente, a IDF descreveu uma nova definição de SM para crianças (Tabela 3). Pelo fato de haver diferenças de desenvolvimento entre crianças e adolescentes, nesta nova definição, a população pediátrica foi dividida em grupos de acordo com a idade: de 6 a 10 anos, de 10 a 16 anos e acima 16 anos. Crianças menores de 6 anos foram excluídas devido à falta de dados em relação a essa faixa etária. O autor sugere que a SM não deve ser diagnosticada em crianças com menos de 10 anos, porém a redução de

peso deve ser fortemente recomendada para aqueles com obesidade abdominal. Acima de 10 anos, a SM é diagnosticada pela presença de obesidade abdominal associada a dois ou mais critérios clínicos. Com exceção da medida de CA, os pontos de corte para os outros critérios como pressão arterial, perfil lipídico e glicemia foram estabelecidos através de valores fixos sem considerar os índices de percentil para idade e sexo. Isso contraria a tendência observada nas outras classificações, nas quais os valores em termos de percentis vão sendo cada vez mais usados, haja vista as alterações corporais e metabólicas que existem entre as diferentes faixas etárias da adolescência.



(Pergher, Rafael Nardini Queiroz, et al. "O diagnóstico de síndrome metabólica é aplicável às crianças?." Jornal de Pediatria 86.2 (2010): 101-108.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários são os fatores que podem levar às doenças provenientes da Síndrome Metabólica, mas temos uma ferramenta muito eficiente para a prevenção e tratamento delas, a atividade física. Como vimos nos resultados dos estudos utilizados, a atividade física é a melhor forma de manutenção da saúde de crianças e adolescentes na fase escolar. E onde aparece mais uma importante vertente da Educação Física escolar. Vimos também que existem outros fatores que ajudam ou prejudicam a manutenção da saúde, um dos maiores problemas é a alimentação, que nos dias de hoje fica cada vez mais defasada, tanto por praticidade, quanto por falta de informação. Infelizmente temos também a tecnologia, que muitas vezes toma o tempo das crianças e adolescentes, tempo esse que seria melhor aproveitado com atividade física. Podemos incluir também na lista de fatores prejudiciais, a questão da segurança. Muitos pais com medo de que aconteça algo com seus filhos, os privam das atividades físicas. Isto posto, concluo que a pratica da atividade física ainda tem pouco espaço na escola e o interesse pela pratica de atividade física ainda é pequena. É papel da Educação Física Escolar fomentar o interesse pela pratica de atividade física, e suprir a falta de informações tanto para os pais, quanto para crianças e adolescentes. Informações essas que devem ser de fácil acesso para que sejam passadas adiante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PERGHER, Rafael Nardini Queiroz et al. O diagnóstico de síndrome metabólica é aplicável às crianças?. Jornal de Pediatria, v. 86, n. 2, p. 101-108, 2010.

Oliveira, Mônica, "Síndrome metabólica". Disponível em: www.endocrino.org.br Acesso em:04 abr. 2017.

MCLELLAN, Kátia Cristina Portero et al. Diabetes mellitus do tipo 2, síndrome metabólica e modificação no estilo de vida. Rev Nutr, v. 20, n. 5, p. 515-24, 2007.

JUIZ DE FORA, M. G. "OBESIDADE INFANTIL: CORRELAÇÃO COLESTEROL

E RELAÇÃO CINTURA-QUADRIL."

(Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia, SBEM. Disponível em <www.endocrino.org.br/obesidade>. Acesso: 22.fev.2017)

(MELO, Maria Edna de, "10 coisas que você precisa saber sobre obesidade". Disponível em< www.endocrino.org.br>. Acesso:22.fev.17)

SALGADO, Cláudia Maria; CARVALHAES, JT de A. Hipertensão arterial na infância. J Pediatr, v. 79, n. Suppl 1, p. 115-24, 2003.

SUDBRACK, Simone, Promoção do desenvolvimento x atividade física em crianças. Disponível em < https://novapediatria.wordpress.com >. Acesso: 28.mar.2017

DE MELLO, Elza D.; LUFT, Vivian C.; MEYER, Flavia. Obesidade infantil: como podemos ser eficazes. J Pediatr (Rio J), v. 80, n. 3, p. 173-82, 2004.

BIAZUSSI, Rosane. Os benefícios da atividade física aos adolescentes. Retirado em http://www. nutrociencia. com. br/upload_files/artigos_download/atividade% 20fisica% 20em% 20adolescentes. pdf, 2008.

LAZZOLI, José Kawazoe et al. Atividade física e saúde na infância e adolescência. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 4, n. 4, p. 107109, 1998.

CARNEIRO, João RI et al. Obesidade na adolescência: fator de risco para complicações clínico-metabólicas. Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia, v. 44, n. 5, p. 390-396, 2000.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A APRENDIZAGEM EM TODAS AS FASES DA VIDA HUMANA

NATÁLIA ALVES DE SOUSA PALOMO

O presente trabalho pretende apontar semelhanças entre o ato de brincar e a aprendizagem e levantar os benefícios que brinquedos e brincadeiras podem trazer para a criança e seu desenvolvimento, no que diz respeito às suas habilidades de pensar, construir conhecimento, desenvolver sua criatividade e capacidade de resolver problemas. Além disso, os benefícios do lúdico para o adulto também serão explorados como uma maneira de estender o tema para além da infância.

Palavras-chave: Brinquedo- Aprendizagem- Brincadeira- Desenvolvimento infantil- Lúdico.

JUSTIFICATIVA: Tendo em vista que a aprendizagem é um processo no qual estão envolvidos o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo (vontade), o presente trabalho pretende apontar semelhanças entre o ato de brincar e a aprendizagem e levantar os benefícios que este ato pode trazer também para o adulto, no que diz respeito às suas habilidades de pensar, construir conhecimento, desenvolver sua criatividade e capacidade de resolver problemas.

Muitas pessoas acreditam que entrar em contato com a fantasia é apenas "coisa" para criança e, portanto, deixam de brincar quando adultos e perdem a oportunidade de continuar vivenciando formas de lidar com seus conflitos de uma maneira mais lúdica (como as crianças fazem quando brincam). Brincar lida com a criatividade, tão necessária também para a aprendizagem. A problemática que tentará ser esclarecida neste trabalho é se o ato de brincar pode tornar a aprendizagem mais prazerosa para o indivíduo tanto na infância quanto na fase adulta e em quais outros aspectos este ato pode contribuir para a aprendizagem do adulto.

OBJETIVO: Comprovar que o brincar pode colaborar na aprendizagem em todas as fases da vida humana.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar está presente na vida do ser humano desde a primeira infância. Um bebê já experimenta brincadeiras quando entra em contato com os chamados "objetos transicionais" que, segundo o psicanalista inglês Donald Woods Winnicott, representam de certa forma a figura materna e uma ligação entre o mundo interno e externo do bebê, sendo seu uso a primeira brincadeira experimentada pela criança e tendo grande importância para a saúde psíquica do bebê e do adulto.

Quando não vivenciada de forma saudável a relação com o objeto transicional, além da possibilidade de se desenvolverem patologias, a criança, e futuramente o adulto, podem sofrer com a incapacidade de brincar e o empobrecimento no campo criativo.

A partir destas afirmações, fica clara a importância que os brinquedos e as brincadeiras têm para possibilitar o desenvolvimento da criança e também em todas as fases da vida humana, pois a relação de um bebê em seus primeiros contatos com o mundo externo influenciará toda a formação posterior do ser humano. Diante dos objetos transicionais e da capacidade de entrar em contato com a fantasia, o bebê vai descobrindo o mundo além de si. É dessa maneira também que o bebê vai substituindo a dependência da mãe pelo ato de brincar.

Ainda para Winnicott, o próprio adulto necessita brincar para trabalhar, a partir de suas fantasias, a busca de um estado saudável para a mente humana. O brincar é capaz de amenizar ansiedades, já que é em si próprio uma terapia.

Brincar e viver se relacionam, criam entre si uma experiência criativa. Quando trata do brincar na fase infantil, o autor nos diz que a própria criança traz para suas brincadeiras objetos ou fenômenos de sua realidade, expondo assim, uma amostra de seu mundo interior.

Traçando um paralelo além da primeira infância (além do bebê), já é conhecido que o ato de brincar para a criança mais velha é de extrema importância. Quando brinca, a criança tem a oportunidade de entrar em contato com o mundo da imaginação, da abstração. O brinquedo ajuda no desenvolvimento da criança, além de ajudá-la a entender o mundo dos adultos que a cercam.

Algo que também se relaciona com o ato de brincar é a criatividade. Winnicott diz que talvez seja apenas neste ato que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. Criatividade para ele se relaciona ao simples fato de estar vivo. Além disso, o brincar é essencial, pois é por ele que o ser humano manifesta sua criatividade e pode utilizar-se de sua personalidade integral, ou seja, descobrir o eu. Viver criativamente constitui um estado saudável para o ser humano, enquanto que o contrário pode ser considerado uma base doentia para a vida. Muitas pessoas sofrem por estarem tão amarradas à realidade que são incapazes de lidar com os fatos de uma maneira mais subjetiva, trabalhando-os de forma criativa. Vemos muitos adultos assim, pessoas que perderam a capacidade de

brincar e, por isso, não sabem lidar com seus próprios conflitos.

Entrar em contato com tais questões é a possibilidade de refletirmos sobre a importância de pequenos atos desenvolvidos na infância, e também de não perder de vista as mesmas questões na fase adulta. Trazer o brincar como um assunto importante para indivíduos na fase adulta é saber que este ato não se encerra na infância, e que, pelo contrário, o adulto que se permite continuar entrando em contato com suas fantasias através da brincadeira será um indivíduo muito mais saudável e criativo.

Aprofundar mais a relação "brincar aprender" é o objetivo deste trabalho, tentando levantar mais informações sobre este assunto e compreender melhor como usar esta ferramenta, o brinquedo, para o desenvolvimento da criança. Além disso, busco aprofundar também a importância que existe no brincar para a fase adulta, já que a necessidade de entrar em contato com o lúdico não se encerra na infância ou adolescência, e sim se estende por toda a vida do ser humano.

CAPÍTULO I

Considerações sobre brinquedo e jogo e sua importância no universo infantil

Só a brincar

Quando estiver montando blocos

Construindo casas, prédios, cidades

Não digam que estou só brincando

Porque brincando, estou aprendendo Aprendendo sobre o equilíbrio e as formas

Um dia, posso ser engenheiro ou arquiteto. Quando me virem fantasiando

Fazendo comidinha, cuidando das bonecas

Não pensem que estou só brincando

Porque brincando, estou aprendendo

Aprendendo a cuidar de mim e dos outros Um dia, posso ser mãe ou pai.

Quando estiver coberto de tinta

Ou pintando, ou esculpindo e moldando barro

Não digam que estou só brincando

Porque brincando, estou aprendendo

Aprendendo a expressar-me e a criar

Um dia, posso ser artista ou inventor.

Quando estiver sentado

Lendo para uma plateia imaginária

Não riam e achem que estou só brincando

Porque brincando, estou aprendendo

Aprendendo a comunicar e a interpretar Um dia, posso ser professor ou ator.

Quando estiver à procura de insetos no mato

Ou enchendo os meus bolsos com bugigangas

Não achem que estou só brincando

Porque brincando, estou aprendendo

Aprendendo a prestar atenção e a explorar Um dia, posso ser cientista.

Quando estiver mergulhado num puzzle Ou num jogo da escola

Não pensem que perco tempo brincando

Porque brincando, estou aprendendo

Aprendendo resolver problemas e concentração Um dia posso ser empresário.

Quando estiver cozinhando, provando comida

Não achem, porque estou gostando, que estou só brincando

Porque brincando, estou aprendendo

Aprendendo seguir instruções e descobrir as diferenças Um dia, posso ser chefe.

Quando estiver pulando, saltando,correndo e movimentando-me

Não digam que estou só brincando

Porque brincando, estou aprendendo

Aprendendo como funciona o meu corpo

Um dia posso ser médico, enfermeiro ou atleta.

Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola

E eu disser que brinquei

Não me entendam mal

Porque brincando, estou aprendendo

Aprendendo a trabalhar com prazer e eficiência

Estou preparando-me para o futuro Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.

(Poema de origem desconhecida).

Inicialmente os conceitos de brinquedo e jogo podem se assemelhar, porém segundo alguns autores existem diferenças entre eles. De acordo com Tizuko Morchida Kishimoto, o brinquedo, diferente do jogo, supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

A autora cita como exemplo a relação que a criança tem com uma boneca que permite a ela várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização do brincar de mamãe e filhinha. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário jogos, como xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Ainda segundo a autora, pode-se admitir que o brinquedo é para a criança o correspondente de determinadas realidades, substituindo objetos reais para que possam ser manipulados por elas e, também, "não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica" (2002, p.111).

Para Marina Célia Moraes Dias, na criança a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensóriomotor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível "imaginá-lo", representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com os sons, com as palavras.

Segundo Edda Bomtempo, quando vemos uma criança brincando de faz de conta, sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro de um contexto. Assim, os papéis são desempenhados com clareza: a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão sem script e sem diretor. Sentimo-nos como diante de um miniteatro, em que papéis e objetos são improvisados. Esse tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz de conta, jogo de papéis ou jogo sócio-dramático. A ênfase é dada à "simulação" ou faz de conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram uma eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança.

Todas essas variantes serão levadas em consideração ao longo deste trabalho, porém o brincar e o jogar aqui serão abordados como sinônimos.

Dentre os vários benefícios que os brinquedos proporcionam à criança está também a possibilidade de experimentar e descobrir novas habilidades, contribuindo para seu desenvolvimento. Os brinquedos são um estímulo para despertar a curiosidade e iniciativa, além de proporcionar aprendizagens novas, o desenvolvimento da linguagem e da atenção. O brinquedo também é uma excelente ferramenta para suavizar o sentimento de impotência da criança, à medida que permite a ela entrar em contato com o mundo dos adultos, mas de forma lúdica.

O brinquedo também proporciona o desenvolvimento do senso de companheirismo e convivência na criança, ensina a lidar com a frustração e contribui para seu amadurecimento emocional.

Para o desenvolvimento motor da criança o brincar é um grande aliado. Brincadeiras que incentivam a coordenação motora como, por exemplo, brincar com uma bola, ouvir músicas, ou qualquer outra atividade que estimule mexer o corpo pode contribuir com o processo de desenvolvimento. Brincadeiras saudáveis e desafiantes que estimulem a criatividade e a capacidade de agir e pensar podem contribuir muito com este processo como o construir, encaixar ou montar de um quebra-cabeça. Brincando a criança consegue exercitar sua psicomotricidade, concentração, atenção e simultaneamente desenvolve seu pensamento lógico e criativo.

Os brinquedos também podem estimular as percepções tátil, visual e auditiva das crianças, que se não estiverem bem desenvolvidas poderão acarretar dificuldades para a aquisição de novas aprendizagens como a leitura e escrita, por exemplo.

Por tudo isso é possível perceber que são muitos os benefícios que o "brincar" pode proporcionar durante a infância e o quão importante é esta atividade para o desenvolvimento da criança como pessoa e seu preparo para a vida adulta.

1.1 A importância do brincar segundo algumas teorias

1.2 A teoria de Froebel: Para o filósofo e professor Frederico Froebel, quando tratamos da importância do jogo para a criança podemos observá-lo como um recurso para seu desenvolvimento à medida que contribuíra para deixá-la "viver de acordo com sua natureza". Acrescenta que, a partir do jogo, será possível para a criança "aprender cedo como encontrar por si mesma o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus

próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos" (FROEBEL, 1912 apud KISHIMOTO, 2012, p.59).

A partir de suas contribuições é possível pensar a importância de deixar que a criança viva essa fase do brincar da maneira mais livre e espontânea possível, o que contribuirá no seu desenvolvimento físico, intelectual e moral, ou seja, de forma integral.

A concepção de brincadeira para Froebel destaca o brincar como 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" (FROEBEL, 1912 apud KISHIMOTO, 2012, p.68). E acrescenta:

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo- da vida natural interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL, 1912 apud KISHIMOTO, 2012, p.68).

Principalmente para os primeiros anos de vida da criança, Froebel menciona a importância da brincadeira:

Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar com seus membros - mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como com as expressões dos olhos e face (FROEBEL, 1912 apud KISHIMOTO, 2012, p.69).

O brincar para o bebê "representa uma finalidade em si, a ação motora da criança leva ao seu desenvolvimento" (KISHIMOTO, 2012, p. 69).

Para Kishimoto "as obras de Froebel despertam o interesse pela auto-atividade da criança, liberdade de brincar e expressar tendências internas e pelo jogo como fator de desenvolvimento integral da criança" (2012, p. 71).

1.3 A teoria de Jonh Dewey: Filósofo e pedagogo norte-americano, Dewey atribui o prazer que as crianças vivenciam em suas brincadeiras "à necessidade que a criança tem de imitar a vida dos pais e adultos" (AMARAL, 2012, p. 99). Brincar para o autor ajuda a criança a observar melhor e fixar na memória e nos hábitos "muito mais do que se elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida ao redor" (DEWEY, 1915 apud AMARAL, 2012, p. 99). E continua:

Conseqüentemente, enquanto jogos imitativos são de grande valor educacional no modo de ensinar a criança a observar seu meio e alguns dos processos necessários ao seu desenvolvimento, se o meio não for bom, a criança aprende maus hábitos e maneiras erradas de pensar e julgar. Tais modos são muito difíceis de corrigir, porque foram fixados ao serem vivenciados em situação de brincadeira (DEWEY, 1915 apud AMARAL, 2012, p. 99).

1.4 A teoria de Bruner: Jerome Seymour Bruner fez doutoramento em Psicologia e foi professor em várias universidades americanas e inglesas.

Bruner ressaltou não só a importância do jogo na infância do ser humano como também a maneira como as espécies animais adquirem condutas mais complexas com o uso do jogo. Para ele:

O jogo é visto como forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais das espécies. A interação mãe-cria, desde cuidados iniciais com a alimentação, catar piolho e brincar é fundamental para a aquisição de padrões de comportamento dentro do grupo. Os cuidados maternais e a proteção da comunidade aos jovens geram modificações qualitativas na conduta dos animais. Um longo período de jogo, com a participação da mãe e de outros parceiros, o declínio do uso de punições como forma de induzir o mais jovem aos padrões da espécie criam um modelo: o jovem observa o adulto, imita-o e expressa tais condutas pelo ato de brincar (KISHIMOTO, 2012, p. 140).

O jogo pode proporcionar "condições para aprendizagem das normas sociais", assim como "a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição" (2012, p.140).

Segundo Kishimoto, Bruner "aponta a potencialidade da brincadeira para a descoberta das regras e aquisição da linguagem", e "assinala como relevante nas brincadeiras interativas a ação comunicativa entre mãe e filho que dá significado aos gestos e permite à criança decodificar contextos e aprender a falar" (2012, p. 142).

Segundo a autora, "ao propor o lúdico para ensinar crianças de diferentes idades, em situações estruturadas, com a mediação de adultos, Bruner concebe-o como forma

de exploração, estratégia que leva ao pensamento divergente, por sua característica pouco opressora e estimuladora da criatividade" (p. 143).

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as conseqüências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência. Qualquer um que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição. Bruner entende que a criança aprende a solucionar problemas e que o brincar contribui para esse processo (KISHIMOTO, 2012, p. 143- 144).

Para maior aprofundamento na questão dos benefícios do brincar para a aprendizagem, seguiremos para o próximo capítulo.

CAPÍTULO II

Benefícios do brinquedo e do brincar na aprendizagem

A relação entre o ato de brincar e a aprendizagem se faz presente quando se leva em consideração o prazer que deve haver na realização de ambos. Envolvido no ato de brincar está a possibilidade de, através de uma linguagem lúdica, envolver significações de aprender pela forma como a criança se relaciona com a fantasia envolta no brincar, como se relaciona com os objetos, se os organiza, como desenvolve as ações. A organização destas ações e do pensamento lógico e subjetivo na aprendizagem podem ser relacionadas.

Além de integrar estes atos, o brincar também proporciona um ambiente de confiança, necessário para a aprendizagem.

Quando brinca, a criança tem a oportunidade de entrar em contato com o mundo da imaginação, da abstração. O brinquedo ajuda no desenvolvimento da criança, além, de ajudála a entender o mundo dos adultos que a rodeiam.

Autores como Kishimoto relatam a importância do brinquedo para envolver a criança e dar a ela a possibilidade de se colocar em contato com a realidade e tentar entendê-la de forma lúdica:

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Manipulando estes objetos substitutos do mundo real, a criança tem a possibilidade de "aprender fazendo" (2001, p.18).

Além disso, a criança amplia as possibilidades de ação e compreensão do mundo. Para

Alicia Fernández (2001, p.35) "brincando descobre-se a riqueza da linguagem; aprendendo vamos apropriar-nos dela"; e quando cita Morles:

Brincar é descobrir as bondades da linguagem; é inventar novas histórias, é assistir à possibilidade humana de criar novos pulsares, e isso é maravilhosamente prazeroso. Brincar é pôr a galopar as palavras, as mãos e os sonhos. Brincar é sonhar acordado; ainda mais; é arriscar a fazer do sonho um texto visível. Um grande obstáculo para instrumentalizar um programa educativo em que a criança e seus jogos estejam no centro é a dificuldade que têm os professores para jogar (2001, p.36).

Quando se relaciona o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar, o brinquedo também pode atuar como um meio benéfico para esta fase.

2.1 Relação entre o brincar e a aprendizagem

Traçar relações entre as ações de brincar e de aprender é possível na medida em que se percebe que ambos os atos dialogam entre si.

Para Alicia Fernández, os atos de jogar e aprender se relacionam seguindo três fases que ela descreve em seu livro "A Inteligência Aprisionada". Segundo ela, quando a criança joga emprega neste ato um prazer tão necessário também para a aprendizagem, além de partilhar de um espaço de confiança (necessário tanto para o jogo quanto para a aprendizagem); e da presença da figura do outro que compartilha com ela em ambos os contatos.

Quando a criança mostra como joga também está externando significações do aprender e a dinâmica de sua aprendizagem.

Os momentos de semelhança entre as ações do jogo e do aprender podem ser analisados no que a autora partilha em seu livro como sendo os momentos do inventário, organização e apropriação. Para ela, estes três momentos estão presentes em toda aprendizagem verdadeira e, "se observarmos o brinquedo de uma criança também encontramos os três momentos" (1990, p.172).

Fazendo uma descrição destes momentos encontramos no inventário e na organização a eleição que a criança faz por determinados objetos na hora de brincar, se os escolhe de acordo com um objetivo e de uma forma organizada ou se escolhe aleato-

riamente qualquer um passando por vários sem uma determinada organização. A relação com a aprendizagem se faz quando da analogia com a organização do pensamento e da inteligência (se a criança mantém um pensamento organizado). O jogo se relaciona com a aprendizagem também na capacidade de decisão da criança, com a aceitação da carência, com a tolerância diante de uma frustração, com a capacidade de mostrar e guardar, com a possibilidade de lembrar.

2.2 O jogo e o brinquedo educativo

Partindo para a questão do jogo e da brincadeira relacionados à educação pré-escolar, essas ferramentas ganharam força com a expansão da educação infantil, principalmente a partir deste século e são entendidos como recursos que ensinam e desenvolvem de forma prazerosa, considerando que a criança pré-escolar aprende de forma intuitiva. O brinquedo possibilita processos interativos, envolvendo cognição, afetividade, corpo e interações sociais, e por isso contribui de forma significativa com o desenvolvimento da criança como nos relata Kishimoto na seguinte passagem:

> Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para aprendizagem e desenvolvimento infantil (2001, p. 36).

A partir do momento em que as situações lúdicas são organizadas e criadas de forma intencional pelo adulto com o objetivo de estimular certas aprendizagens podemos dizer que surge a dimensão educativa e "desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem" (2001, p. 36).

A utilização do jogo e do brinquedo como instrumento no desenvolvimento da criança

> "potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com a motivação interna, típica do lúdico" (2001, p. 37).

2.3 O brinquedo como estímulo também no lar

Conforme a criança vai experimentando e tendo um variado número de experiências repetidas e concretas com os objetos que a cercam e, também, vivenciando interações com seu ambiente, vai adquirindo compreensões tais como a habilidade de aprender a pensar. A brincadeira, neste processo, é de extrema importância na medida em que contribui para o desenvolvimento desta habilidade.

Segundo Piaget (1975), a criança experimenta o surgimento das primeiras condutas inteligentes quando da exploração dos objetos que a cercam; conforme a relação que mantém com eles a criança dominará suas qualidades. Ela precisa experimentá-los, manipulá-los, até que os conheça bem o suficiente que não precise mais deles fisicamente "para saber como são e como se comportarão em grande variedade de circunstâncias" (BOMTEMPO, 1999). A partir disso, pode-se perceber que "a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela" (BOMTEMPO, 1999).

Por tudo isso, é importante que a criança também vivencie esses estímulos no lar, tendo contato com variados tipos de objetos e brinquedos que não precisam ser sofisticados para oferecer à criança a possibilidade de viajar por um mundo mais fantástico. Os pais podem estimular brincadeiras simples que contribuirão com o desenvolvimento do raciocínio, da imaginação e da criatividade infantil; além de partilhar com ela de algumas brincadeiras em que ambos interajam, tornando o momento de brincar também um momento em família.

Para chegar à abstração, a criança precisa passar pelo processo do concreto que evoluirá naturalmente, chegando ao momento das perguntas, ao de experimentar de maneiras novas objetos conhecidos, e também, como nos aponta Bomtempo (1999): "Todo o comportamento da criança pode ser estudado através de suas atividades lúdicas que, se fossem encaradas seriamente pelos adultos, poderiam resolver muitos dos problemas afetivosociais e de aprendizagem".

Por fim, o brinquedo e as brincadeiras são excelentes oportunidades para nutrir a linguagem da criança. O contato com diferentes objetos e diferentes situações estimula também a linguagem interna e o aumento de vocabulário. O entusiasmo da brincadeira faz com que a linguagem verbal se torne fluente e haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas. A variedade de situações que o brinquedo possibilita pode favorecer a aquisição de novos conceitos. A participação de um adulto, ou criança mais velha, pode enriquecer o processo; a criança faz experiências descobrindo as leis da natureza, o adulto introduz os novos conceitos por ela vivenciados, completando, assim, a sua integração.

CAPÍTULO III

Benefícios do brincar também na fase

adulta

"Quem brinca não quer chegar a lugar nenhum - já chegou".

Rubem Alves.

Muitos adultos acreditam que brincar é apenas coisa para criança, esquecendo-se que a necessidade de lazer que todos temos, independente da idade, também pode ser considerada uma forma de brincar, pois se associa a atividades lúdicas.

Segundo Antunes, está cada vez mais distante o tempo em que a brincadeira separavase de "atividade séria". Para ele, hoje a maioria dos especialistas concordam ser o jogo uma "atividade que contém em si mesma o objetivo de decifrar os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria na aridez da aprendizagem e da caminhada humana" (ANTUNES, 2008, p.38). E prossegue:

Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual (2008, p. 38).

Em meio a uma sociedade cada vez mais exigente em relação ao rendimento e competitividade de seus membros, sejam eles crianças ou adultos, as pessoas tem tido cada vez menos tempo para se dedicar a atividades de lazer. As próprias crianças, tem tido "cada vez menos tempo para brincar, para construir seus mundos de fantasia, enfim, de captar ludicamente o mundo" (ACOSTA, 2008, p. 52).

Se as próprias crianças encontram dificuldades para desenvolver uma atividade que deveria ser prioridade nesta fase, imagine os adultos. Como nos aponta Acosta, "sob o preceito da seriedade, do trabalho, da maximização de seu tempo, as pessoas adultas vão perdendo a capacidade de criar, de transformar as situações em momentos de prazer, de alegria" (2008, p. 53).

O adulto que se permite entrar em contato com momentos que fujam da rotina, seja de seu trabalho ou de qualquer outra atividade constante, e consegue estabelecer no seu dia a dia momentos para se dedicar a alguma forma de lazer ou distração acrescentará muito mais criatividade à sua vida. Tais momentos podem também estar ligados a atividades de relaxamento ou exercícios físicos, passeios com a família ou simplesmente momentos dedicados a atividades de distração como jogos diversos. A passagem a seguir acrescenta um novo olhar para a forma de se enxergar o lúdico na fase adulta:

É preciso encarar a ludicidade para além do senso comum. Nesta perspectiva, o homem, sem perder sua condição de adulto sério e responsável, passa a dar um sentido mais alegre à sua vida pela via da ludicidade, buscando na infância a gênese do prazer, resgatando a alegria, felicidade, afetividade, entusiasmo, recuperando a sensibilidade estética que alimenta e impulsiona o lúdico (SANTOS, 2008, p. 58).

Até mesmo no mundo do trabalho o lúdico tem encontrado seu espaço como um novo caminho para se enfrentar os desafios da modernidade:

Para muitas empresas, o copiar e o reproduzir deram lugar ao criar e inovar pela via lúdica. Investiram na capacitação de recursos humanos, através do jogo, por entender que o homem é a base de qualquer mudança e o jogo a forma mais natural e gratificante de entender a vida. Pesquisas têm demonstrado que o desenvolvimento, a competência, a descoberta de talentos e os técnicos mais criativos estão sendo considerados o maior capital duma empresa. A estratégia lúdica é considerada o ponto alto em programas de educação, treinamento, desenvolvimento, seleção e identificação de potencial (SANTOS, 2008, p. 60).

Continuar mantendo o lazer e o contato com a alegria que as atividades lúdicas proporcionam é de extrema importância para manter uma mente mais ágil, aberta a novas possibilidades e, consequentemente mais estimulada para aprender. Além disso, as atividades de recreação e lazer podem estimular a imaginação e criatividade, facilitar a socialização e ajudar a combater o estresse do dia a dia, contribuindo para uma vida muito mais saudável.

Brincar é também uma forma de se relacionar com o mundo, de autoconhecimento, uma investigação espontânea que nos ajuda a descobrir o que nos faz feliz. É a oportunidade de mergulharmos mais em nossas questões pessoais, buscando o amadurecimento por meio de entender melhor a si, e não de seguir conceitos pré-estabelecidos pela sociedade. Brincar aumenta o bom humor, faz com que se desenvolva a capacidade de levar tudo menos a sério. Brincadeiras e jogos, principalmente os em grupo, trabalham conceitos como o de equipe, conjunto e contribuem para a socialização.

Pode-se pensar que todas estas questões de certa forma também contribuirão para a aprendizagem do adulto, à medida que indivíduos mais sensibilizados para a ludicidade poderão transformar seus conhecimentos de forma muito mais criativa.

Não se pode negar a necessidade do jogo também para o adulto, pois desta forma estaríamos perdendo algo natural ao ser humano. Negrine afirma que "a capacidade lúdica do adulto está diretamente relaciona-

da a sua pré-história de vida; é antes de mais nada, um estado de espírito, relacionado à cultura do corpo" (2008, p. 21). E acrescenta:

Faz parte de apropriação dum saber, que progressivamente vai se instalando na conduta do indivíduo (...) a concepção de que brincar está reservado às crianças nada mais é do que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem ao próprio homem, já que- a história nos diz- o adulto costumava dedicar muitas horas ao lazer (NEGRINE, 2008, p. 21).

Estas reflexões são a base para repensarmos nossa maneira de nos relacionarmos com o lúdico em nossa vida e de refletirmos o espaço que dedicamos a ele. Finalizo com a seguinte passagem:

Será que conseguimos lembrar dos nossos tempos de criança? O que nos fazia tão "elétricos", "inquietos", como diziam nossas mães? Não era certamente a ausência de obrigações, do trabalho, fato que a idade se encarrega de colocar nos nossos ombros. Mas o que de melhor havia nessa fase, sem dúvida alguma, era a presença dos desejos, das esperanças, a incrível energia que brotava dos projetos mais incompreensíveis. Creio que perdemos isso ou, ao menos, nossa sociedade se esforça cotidianamente para que não alimentemos tal tipo de apreensão da realidade. Como falar em ludicidade sem tocar nesse ponto? (ACOSTA, 2008, p. 49).

Como falar em jogo, brincadeira, lúdico; sem pensar que vivemos em um mundo que quer cada vez mais tornar as pessoas seres menos pensantes, agrupando-os todos numa mesma massa sem levar em conta suas individualidades. Precisamos descobrir nosso lado mais humano e criativo, que aos poucos está se perdendo. Precisamos continuar entrando em contato com nossas fantasias interiores, nossos mundos de faz de conta, mesmo que crescidos estejamos. Só assim não perderemos o que genuinamente faz parte do ser humano: sua capacidade de pensar e transformar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São vários os benefícios do brinquedo e do brincar para o desenvolvimento de uma criança e também para sua aprendizagem. Aproveitar o interesse que já é inerente a criança pelos objetos lúdicos e incentivar seu uso, tanto na escola quanto no lar, só contribuirá para que ela desenvolva suas habilidades de pensar, de construir conhecimento, de desenvolver confiança, de chegar às suas próprias conclusões, criar seus próprios valores morais e culturais, desenvolvendo também sua autoestima, além de desenvolver sua criatividade, imaginação, capacidade de cooperação, aprendendo a lidar com seus sentimentos, interagir com o outro e resolver conflitos.

Além destes benefícios, enxerga-se também que objetos e atividades lúdicas são extremamente importantes para o adulto como uma maneira de deixá-lo sempre em contato com sua imaginação criadora, contribuindo para seu bem estar como um todo.

Não há como esquecer que o brinquedo faz parte e manifesta a cultura de uma sociedade. É a oportunidade de oferecer às crianças o contato simbólico com o mundo que elas virão a experimentar posteriormente.

Crianças e adultos necessitam fantasiar. As crianças por ser esta a forma de entender o mundo à sua volta. Os adultos por necessitarem elaborar seus conflitos (o que também se aplica a criança).

Criatividade é um ato que não se separa da aprendizagem. E onde melhor vivenciar o ser criativo se não entrando em contato com o ato de brincar. A aprendizagem verdadeira é aquela que nos possibilita tomar posse do que nos foi ensinado e transformar conforme nossas necessidades. Sem criatividade não há transformação. Sem brincar não podemos recriar e acessar o nosso ser criativo e transformador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Marco Aurélio de Figueiredo. A ludicidade na terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.43-56.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: Jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2012. p. 79-107.

ANTUNES, Celso. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 37-42.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. 1999, vol.3, nº.1, p.61- 69.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1990.

_____ O saber em Jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ O jogo e a educação infantil. Cengage Learning Editores, 1994.

_____ O brincar e

suas teorias. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2012.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 15-24.

O ADULTO pode continuar a brincar sem parecer ridículo? Disponível em: <http://www.adjorisc.com.br/jornais/apalavra/geral/o-adulto-pode-continuar-a-brincar-sem parecer-ridiculo-1.1168991> Acesso em 13 de nov. de 2013.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Espaços lúdicos: Brinquedoteca. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 57-61.

WINNICOTT, Donald Woods. O Brincar e a Realidade. Imago Editora, 1975

COMO CULTIVAR A IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO DAS CRIANÇAS

NELMA GOMES RODRIGUES

RESUMO

O cognitivo e o lúdico faz parte do processo de interação e contribuição na infância no contexto dos contos de fadas. Diante desse processo, a criança desenvolve a comunicação e o conviver com outra criança. Através das brincadeiras e imaginação os contos cria um grande imaginário no mundo dos sonhos, além de provocar autonomia, emoção e o desenvolvimento do comportamento. O objetivo desse tema é mostrar o quanto pode influenciar psiquicamente e promover a formação e a progressão da personalidade das crianças, de acelerar resolução dos problemas internos e a contribuição dos valores afetivos na interação do mundo real com o imaginário, a criança quando participa do conto de fada ela torna o ensino aprendizagem prazeroso e protagoniza sua própria história. O professor deve respeitar a criança durante os contos e observar os estímulos provocadores no imaginário da mesma a fim de que ele seja o elo das proximidades cognitivas.

PALAVRAS - CHAVES: Contos de fadas, Infância, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Desde tempos remotos, os contos de fadas sempre foi o momento mágico e de sonho das crianças e também de muitos adultos. Os contos estimula na criança o desejo de aprender a ler e a fazer de conta nas brincadeiras criadas com os contos, a criança quer apenas escutar as histórias e protagonizar o que viu. Conversa sozinha com seu imaginário, identifica com os personagens dos contos, sai do mundo real e vive o fantástico e fascinante sonhos do irreal. A finalidade da existência dos contos de fadas é aguçar no desenvolvimento do intelecto da criança psiquicamente, na promoção e compreensão enriquecedora da personalidade, além de contribuir no enfrentamento do desenvolvimento interno, e acelerar os estímulos do ensino aprendizagem.

Os contos de fadas vêm de encontro com reconhecimento do desenvolvimento da vida das crianças da primeira e segunda infância. As lembranças trás recordações que transforma o lugar imaginário no Real. O benefício dos contos de histórias remete a infância em grandes benefícios afetivos, cognitivos, lúdicos e linguísticos para o ensino aprendizagem. É de conhecimento que alguns contos de fadas é considerado violento por ser negativo no aprendizado das crianças. O primeiro contato com o mundo lúdico das crianças veio através da literatura infantil, antes de aprender a ler e conhecer as letras, a criança reproduz sua própria história sem ter o livro em mãos.

O surgimento dos contos de fadas apareceu no século XVII, na França, com Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christiam Andersem, os primeiros contos foi organizado para literatura infantil, no entanto, encanta diversos públicos das mais variadas idades em todo o mundo mas, com o decorrer dos anos alguns contos teve a necessidade de modificar para minimizar alguns impactos negativos das histórias originais.

Todas as adaptações dos contos teve a necessidade de alterações para atender de melhor maneira os aspectos lúdicos da infância atual que faz parte para a formação da criança. A história dos contos existe desde tempos antigos, passando de pai para filho e até hoje permanece presente.

O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS CONTOS DE FADA NA INFÂNCIA

Os primeiros contos foi impactantes e assustadores, e não tinha nada de conto de fada, atualmente não faria sucesso com o público infantil. A infância remete a significados respeitosos com direito social junto a sociedade. Os contos surge com o aparecimento do escritor Charles Perrault fez uma adaptação para a sociedade, e logo surgiu os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, seguindo a mesma linha de adaptação de Perrault atrás da suavidade e moral da história.

Para mostrar um exemplo de conto modificado veja a adaptação: " cachinhos dourados " na história original cachinhos dourados nunca existiu, e sim uma raposa que entrava na casa dos ursinhos. As histórias dos contos atuais tem preocupações com o significado de infância, dá sentindo para lúdico e cognitivo. Nessa condição foi desconstrução a negatividade de temáticas de violências e surge os benefícios de sonhar e interagir no mundo da literatura dos contos de fadas.

Através dos contos a criança interage no processo do ensino aprendizagem na melhoria de sua criatividade e curiosidades. A organização pedagógica torna os momentos mais prazerosos e divertidos, é através das práticas de contos que o educador vai reconstruir as histórias para despertar o lúdico com os personagens e brincadeiras.

Atualmente os livros didáticos tem mais participação das aulas que a literatura infantil. A criança ao brincar desenvolve a interação cognitiva, física e comportamentais. Aos poucos a criança apropria dos conhecimentos e empoderar de forma prazerosa

através do lúdico.

As histórias dos contos de fadas faz com que a criança desenvolve o imaginário e a testar sua curiosidade das mais diversas formas de apresentação, seja simbólica através das encenações, de maneira que ela consegue projetar as narrativas de compreensão e descobertas internas na visão do mundo.

"Só partindo para mundo é que o herói dos contos de fadas (a criança) pode se encontrar ; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente a abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente."(BETTELHEIM, 1980).

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA AS CRIANÇAS

A contribuição dos contos de fadas é de grande importância na vida das crianças, é o momento da experimentação e da vida de mundo. A criança acredita na convivências da história na contribuição do seu desenvolvimento da personalidade e melhorando o contexto de mundo que elas estão inseridas.

Os contos de história é interdisciplinar, está ligada com os mais diversos meios da expressão como a música, figurinhas e movimento estimulando a aprendizagem nos primeiros anos de vida. É de fundamental importância que todas as crianças tenham participação do processo da contação de história, pois auxilia o desenvolvimento integral, na aprendizagem, no intelecto e no imaginário.

"É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. Sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula." (ABRAMOVICH 2006, p.19).

Percebe que durante as atividades lúdicas a criança faz interação com os livros e com seus pares, após a leitura é muito prazeroso que ela relembra as histórias e imagens que ficou no imaginário das mesmas. A Criança vivência a história dos contos, ela imagina tudo fácil e no seu alcance, imagina as princesas e os príncipes lindos e os super herói não tem problemas com nada, tudo acontece de forma maravilhosa e sem dor. Os finais dos contos sempre termina perfeito e feliz, a criança acredita que as coisas do mundo da fantasia é para viver no mundo real.

A criança gosta de fantasiar e vertir igual os personagens dos contos, é bom que viva esse imaginário que tem no sem interior, gosta de espelhar e se igual esses vilões, assim ccria uma identidade pessoal e começa entender o que é certo ou errado, todo esse processo no desenvolvimento e ajuda na compreensão de mundo e faz com que a criança socializa aos poucos no letramento.

Deve-se observar como a criança procede na escolha do se personagem, e preocupar para que de algum modo não tenha preferência pelos herói mal, se acontece dessa maneira, é o momento que o professor ou a família deve intervir de firma suave para orientar e entender a razão de tal escolha, caso contrário, a criança pode continuar a desfrutar das brincadeiras.

Os personagens dos contos tem grande contribuição para que a criança viva no seu mundo de alto afirmação sem que os adultos dê ordens. No momento da brincadeira a criança desenvolve seu cognitivo e consequentemente terá um ensino aprendizagem que a acompanhará decorrer dos seus estudo.

OS CONTOS INFANTIS NA ESCOLA E FAMÍLIA

Dentro das residências das famílias mais pobres no Brasil, lamentavelmente os pais esperam que as crianças acompanham o raciocínio dos adultos,e muitos esperam que a escola responsabiliza no processo do ensino aprendizagem. Ainda existe instituições que desacredita na exploração dos contos infantis como reforço do ensino, pois entende que haja confusões na construção da compreensão no modo de ensinar os educandos.

No entanto, quando a criança reinventa sua própria história ela amplia os repertórios para desenvolver suas práticas no meio o qual é inserida. A participação dos pais no conto de história para os filhos desde o nascimento ajuda estimular a imaginação e curiosidade. O educador deve oferecer uma história que seja bem trabalhada e acolhedora, de forma que tenha conformidade com as regras propostas. Nesse intuito é importante que a criança siga no sonho do imaginário e viva sempre feliz da melhor forma num mundo harmonioso e de fantasias.

A fazer quando adulto, é relembrar da infância que têm dentro de cada um. As histórias que foi lida fico encenada no imaginário e forma nossa personalidade mais fortes e torna essa criança num adulto com grande potencial no desenvolvimento psicológico, que é acumulado durante as escutas das histórias e contos da sua infância. Esse desenvolvimento psicológico atribui graças ao professor que deu durante os contos em sala de aula.

O professor é o elo entre a apren-

dizagem e o aluno. Nesse sentido a criança irá ter um desenvolvimento intelectual mais amplo e um caminho a percorrer mais cheio de significados e compreensão.

"...quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela."(LAJOLO 2002, p.7)

É através dos contos de fadas que a formação da criança se dará mais completa, e trabalhar o imaginário no desenvolvimento do intelectual e a colocar será compreensão da personalidade de cada uma, conforme seu entendimento psicológico atingirá a imaginação pertencente ao mundo de sonho de cada uma delas e fará com que tenha mais interesse pela leitura. A família quando participa da contação de história, reforça os laços afetivos da criança.

OS CONTOS DE FADAS NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS ALUNOS

A criança quando na construção coletiva com seus pares, é muito importante para exercitar o desenvolvimento do imaginário, nas ocasiões das atividades dos contos das leituras em sala de aula e demonstrar suas potencialidades.

O professor deve atentar o que está proposto nessa construção do coletivo entre um aluno e outro, sempre respeitar o imaginário de cada um e trabalhar o coletivo dos pequenos.

Os mais variados contos estarão a disposição das crianças, assim terá liberdade de protagonizar sua história "Vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ações por meio da imaginação."(SOUZA E SANTOS 2004, p.81), e deixar que a criança despertar suas curiosidades com o mundo externo.

O educador deve conhecer os contos literários para melhor elo de aprendizagem com a criança e um maior repertório de títulos literários.

"Seria formar o professor, inicialmente, como leitor da literatura infantil, instrumentalizá-lo para estabelecer relações dialógicas entre texto e leitor."(SOUZA E SANTOS 2004, p. 84).

O IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS

A história está presente nos mais variados contos infantis, faz ressurgir possibilidades de um mundo mágico e sonho para a criança no sentido humano, e permeia o desenvolvimento leitor. O ato dessa magia está dentro de cada criança que aguarda que um adulto ajude a despertar nas interações e brincadeiras.

"...dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, e se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexão e lúcida da relação real-imaginário." (HELD 1980, p.53)

No conflito da inquietação e hostilidade no mundo real das crianças, é preciso atingir o imaginário para provocar o desenvolvimento do intelectual e psíquico da realidade social imposta involuntariamente.

Foi com surgimento da burguesia e o crescimento da economia europeia começou aparecer organização social, religiosa e cultural que pensasse na ideia de espaço para a criança, ou seja, assume parte participativa na família. A pessoa adulta da família começou a investir no futuro da criança, como educação e saúde e preparar para a vida social no futuro. Para os burgueses esse preparo será para educá-lo de acordo com as normas da alta sociedade. Os assuntos da época não exterioriza muito com a literatura para a infância. Portanto a preocupação não era o imaginário da criança, e sim com o futuro dela mesma.

"Encontramos aí ao mesmo tempo elementos de conduta infantil e conselhos morais, que hoje julgávamos inacessíveis às crianças. Isso explica pelas origens dos manuais de civilidade, que eram, em suma, registros dos costumes da aprendizagem, ainda muito influenciados pelos hábitos de uma época em que não se dosava a matéria transmitida às crianças, em que estas eram logo completamente mergulhadas na sociedade: tudo lhes era dado desde o início.

As crianças misturavam-se imediatamente aos adultos."(ARIES 1981, p.184)

Através das cartilhas educativas era o ensino aprendizagem e principalmente os valores Morais da sociedade daquele tempo. Charles Perrault tinha as obras mais famosas da literatura folclórica Francesa, era na apresentação impressa. Atualmente com o passar dos tempos, os contos foram sofrendo alterações.

"Esses contos sofreram uma mudança de função: eles passaram a transmitir valores burgueses, conformando os jovens a um certo papel na sociedade. Apesar dessa mudança radical, foi mantido, nos contos, o elemento maravilhoso (presente nas fada, das bruxas e nos demais seres fantásticos), que endossa, de modo substantivo, a participação da criança no mundo adulto. Assim por meio da magia, o infante foge às pressões familiares e realiza-se no sonho, ao contrário do que acontecia com relato folclórico entre a população pobre da Idade Média, quando a fantasia estava a serviço do escapismo e da conformação." (AGUIAR 2001, p.80)

O conto é riquíssimo como conteúdo pedagógico. A criança no encontro com a literatura de ouvir uma história de príncipe

e princesa, ela deve abusar da imaginação e explorar o desenvolvimento do intelectual para expor sua ideia e praticar suas ações, assim ela conseguirá um ensino aprendizagem prazeroso.

Contar as histórias, fantasia a imaginação da criança, fazer exposição de livros e revistas, além de peças teatrais como atividade pedagógicas num mundo de sonhos e fantasias reais, faz com que a criança explora psiquicamente o aprendizado.

Estimular o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo das crianças fica como responsabilidade da escola, pois é dentro dessa instituição que os educandos deve ficar a maior parte do tempo, por isso a escola deve ter um ambiente prazeroso e educador, além de oferecer um desenvolvimento positivo para sua vida futura e adulta. A escola é o local onde a criança vai conviver com os diferentes culturas, religião, convívio social dos mais diversos e as diferenças raciais, que na maioria das vezes o impacto racial é muito frequente.

Nesse contexto sempre há o profissional, como o professor que irá contribuir no processo de enriquecer e sanar a aprendizagem pedagógica para que essa criança viva em plena harmonia, e tenha formação para o convívio social que está inserida

Assim sendo, a criança quando ouvir as histórias inicia o interesse de superação da autoestima a compreender as defasagens de aprendizagem e posteriormente vir a ser um adulto responsável no mundo do trabalho.O conteúdo pedagógico através dos contos desperta valores da autoestima ocasiona audaz e pensante diante as mais diversas situações.

" A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-lo, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e funções, é ainda analfaberta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo letrado, já que, de certa forma, é letrada."(SOARES 2009, p. 24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto de fadas como processo de formação na infância, possibilita a reflexão da vivência pessoal nas práticas de aprendizagem, é a melhor interação com o lúdico e o cognitivo. A família e a escola contribui nesse processo da formação da criança, o conto e a brincadeira desperta o lúdico e ocasiona aproximação dos laços familiares e seu intelecto dentro da sala de aula.

O conto está na concepção do imaginário, do sonho e brincadeiras, que torna o Real no conto de fadas, o mundo de reintegração surreal de viagem nas histórias que vem ao seu primeiro encontro psíquico a qual a criança está inserida. A criança na escola ou em casa quer fazer o brincar de faz de conta, vive o imaginário interno.

O objetivo principal do conto de fadas é deixar explícito o quanto é essencial para o ensino aprendizagem, além de influência no desenvolvimento comportamental, autoestima e na progressão das personalidades das crianças. Entende-se que a escola é o lugar mais completo para o letramento da criança, é o local onde está presente a diversidade das coisas cotidiana, é o mundo externo para aperfeiçoar os primeiros letramentos através dos Contos de Fadas.

A criança que escuta o que o adulto ler, ela despertá interesse na leitura, torna mais tarde um adulto leitor. Esse elo é criado com o educador na escola que o ajuda aproximar dos livros e revistas no futuro. A leitura enriquece e reforça o aprendizado e letramento, o hábito de ler para a criança, ajuda no desenvolvimento intelectual.

Toda criança deve ter acesso no mundo fantástico da leitura. O conto de fadas nesse primeiro encontro literário e imaginário contribui na preparação de ouvintes e leitores, para que possa compreender o maravilhoso mundo da leitura, e assim fortalece o ensino aprendizagem e seu desenvolvimento da personalidade.

Através dos contos a criança identifica com as mais variadas história, ou até em situações que vivencia no cotidiano, e lida melhor com o mundo real. Os contos de fadas propicia grande contribuição para o fascinante mundo imaginário e de fantasia. Desperta o intelecto interno da criança e consequentemente ela tornará um adulto com visão de mundo.

REFERÊNCIA:

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da criança e da família. Trad. Dora Flaksman.2.ed. Rio de Janeiro: LTC.1981.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione,1984

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

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6°ed.São Paulo: Ática, 2002.

COUTINHO, Afrânio. A Literatura no Brasil. 4. ed. ver. e atual. São Paulo: Global, 1997.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura.

São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROCHA, Ruth. Contos para rir e sonhar. São Paulo: Salamandra, 2003.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. 18 ed. São Paulo: Ed Ática. 2002.

SOUZA, Renata Junqueira de. SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura infantil na escola. In SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação Do leitor. São Paulo: DCL 2004. p.81-84.

SOARES, Magda. Letramento: um tema de três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORSO, D. L.; CORSO M.. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis Mario. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COELHO, N. N. O conto de fadas. Símbolos - Mitos - Arquétipos. 2º edição. São Paulo: Paulinas, 2009.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. RJ. Zahar, 1978.

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

TAYLLE. Yves de La. IN: Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1995.

BRAGA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA DA SALA DE AULA: OS IMPACTOS DA PRÁTICA DOCENTE NA SUA FORMAÇÃO E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

RAFAEL CARVALHO BARBOSA

RESUMO

Esse artigo compreende como profissional e agente atuante na ressignificação da sala de aula, o docente e a sua formação continuada são essenciais para a modificação dos padrões de educação que não visavam a formação integral do ser, seja o educando seja o profissional de educação, porque diante das diversas situações em que o exercício da docência que não é somente a transferência de conhecimento, mas sim um processo de mediação em que o docente reflete constantemente nos métodos e formatos de ensinar, aprender e buscar a aprendizagem significativa de seus educandos, a formação deve propor constantemente ações reflexivas do processo de ensino e aprendizagem tanto por meio da prática quanto por meio da teoria para que seja garantida a todos os docentes condições de análises e reflexões sobre a sua atuação, pois permite a esses melhores autoavaliações do processo de sua formação e, consequentemente, na melhoria da oferta de educação nas salas de aula.

Palavras-Chave: prática docente; processo de ensino e aprendizagem; formação docente; sala de aula

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa entender a sala de aula como um espaço de formação docente, pois ele é essencial para uma construção de conhecimentos pedagógicos mais contextualizados com a prática e para o seu desenvolvimento profissional, pois a cada nova aula, as aprendizagens vão acontecendo e se realizando tanto na formação desse profissional quanto em decorrência dela, por este motivo, a escola - um espaço social que permite o desenvolvimento de todos aqueles que o vivenciam - é um espaço formador qualitativo para educandos e para os profissionais que ali atuam.

A prática pedagógica se constitui num espaço, tempo em que diferentes histórias formam relações de conflitos encontros e desencontros. Nesse espaço, acontece a possibilidade de construir a capacidade humana mediada por relações dialógicas. [...] (Sousa et al, 2018, p. 1506)

Nesse contexto, considerar a prática docente em sua atuação em sala de aula permite que possamos pensar em uma formação mais contextualizada com a sua atuação, pois ao preparar o professor com base nas suas vivências e práticas, o processo de formação se tornará mais significativo e mais fácil de se colocar em prática, é claro que não podemos lançar mão da teoria, mas se esta for baseada e compilada em consonância com a realidade de sala de aula, se tornará mais passível de se tornar um conhecimento palpável e provocar mudanças reais no exercício da docência.

Como afirma Bolfer (2008, p. 44) que "ao refletir criticamente sobre sua caminhada como educador e procurando autocorrigir-se é que o professor poderá gradativamente aprimorar-se.". Essa afirmação demonstra que uma das formas de entender a prática docente é o da autoavaliação do seu processo de ensinar e aprender que constantemente ocorre no interior de sua prática, permitindo que o aprimoramento dos seus conhecimentos seja construído no dia a dia da profissão docente. Pois,

[...] a prática docente não é composta puramente pela tríade professor/aluno/conhecimento e que ela é, na verdade, permeada de concepções, formadas historicamente, socialmente, politicamente e coletivamente. Logo, ser uma ação social implica levar em consideração toda uma gama de atores, bem como estar aberto a mudanças e a superar paradigmas. (Costa Filho, 2018, p. 318)

Pois, esses conhecimentos tendem a se desenvolver diante da identidade docente e como este SER professor se torna um construtor de conhecimentos pedagógicos por meio da mediação entre a prática e a teoria que interfere em sua atuação e permite a reflexão do processo educacional como um todo.

DESENVOLVIMENTO

A sala de aula se constrói e se ressignifica nesse espaço de análise e reflexão, sendo de fundamental importância para a compreensão do processo educacional, pois as diversas situações que ocorrem dentro de sala de aula, impulsiona uma reflexão significativa dos atores que ali estão e buscam a fomentação da sua aprendizagem e, por isso, não só se formam, mas também contribuem para a formação do outro. É essa relação que deve se estabelecer dentro do espaço educativo – sala de aula - e que se bem refletida dá base para uma formação docente continuada mais engajada na promoção das aprendizagens.

Por meio disso,

[...] a construção do conhecimento se faz de forma coletiva e não individual e é

essa construção a força motriz capaz de operar mudanças na prática pedagógica além de ser - a escola - o coletivo o local de excelência para a formação dos profissionais que nela atuam e principalmente um espaço capaz de promover mudanças. (Costa & Pavanello, 2018, p.153)

Por isso, a atuação do docente dentro da sala de aula entende-se diante de uma concepção real e significativa da prática laboral e da aplicação desses conhecimentos inerentes ao exercício da docência. Esse processo de análise e debate da função docente contribui para o desenvolvimento das metodologias e de reflexões constantes sobre o processo de formação e como ele se consolida na ressignificação da profissão, sobretudo, na fomentação da sua prática, tornando-a mais eficiente e que diante de uma formação continuada harmônica entre teoria e prática, desenvolve a concepção de docência como um processo contínuo de troca de saberes e de conhecimentos advindo do contexto de sala de aula.

Segundo Costa e Pavanello (2018, p. 153), "[...] a escola é um dos espaços privilegiados para mediar a constituição do ser professor, concordando com Freire (1987, p. 39, Apud Costa & Pavanello) quando diz que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

Para tal, se faz necessária a avaliação constante e dialogada das situações advindas do interior da sala de aula, entendendo que uma mesma situação pode trazer a luz uma discussão qualitativa de metodologias que se juntam aos aportes teóricos para dar base para uma análise crítica sobre como elas ocorrem, transformam o ambiente da sala de aula e como elas podem incrementar a prática docente, permitindo uma tomada de decisão mais consciente e contextualizada diante das múltiplas relações estabelecidas dentro desse espaço, tanto entre educando-educador, quanto de educando-educando e, sobretudo, educador-educador visando uma formação prática do SER professor dentro do espaço escolar, ou seja, uma formação continuada na prática.

Assim como afirma Pereira (2007, p. 89),

[...] precisamos romper com a concepção da escola "apenas" como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável.

Ao entendermos que a educação é por si, um movimento cíclico que permite o desenvolvimento de aprendizagens recíprocas que vão desde a formação do ser cidadão até a concepção do SER professor que visa o entendimento das relações entre os indivíduos que participam e interagem dentro de sala de aula, o educador pode se formar, formar o outro e obter conhecimentos fundamentais para o exercício da docência, pois diante das premissas fundamentais de sua formação que são a reflexão sobre a prática e a melhoria dela, a ampliação dos conhecimentos cognitivos e dos socioemocionais, favorecimento da reflexão e do debate dentro da sala de aula e com base nela, apontamento dos caminhos para a solução de problemas, objetivação dos resultados e favorecimento das aprendizagens que dentro da sala de aula se inter-relacionam para a melhoria da qualidade de ensino sendo fontes significativas de aprendizado e aprimoramento da profissão docente.

Assim,

[...] o aprimoramento do trabalho pedagógico ocorre num processo dialógico da reflexão que o professor faz de sua prática pedagógica, com seus pares e outros que possam compartilhar, nessa perspectiva, desse processo. (Costa e Pavanello, 2018, p.153-154)

Esses debates e essas reflexões objetivam a formação constante dos conhecimentos pedagógicos do professor que se fundamentam e se constroem em uma prática docente mais consciente de sua atuação. Porque esse aprimoramento do trabalho pedagógico que se forma e se ressignifica na realidade da sala de aula, compreende-se na participação ativa do professor e dos alunos nas múltiplas situações de aprendizagens e que trocam conhecimentos, em conjunto, com a reflexão constante dos métodos, a modificação e transformação do ambiente educativo em um ambiente mediado constantemente pela teoria e pela prática e, sobretudo, na melhora sistêmica da construção dos saberes e das condições de aprendizagem que são essenciais para uma formação docente mais pertinente à construção do SER professor.

Por essa perspectiva, a prática do professor profissional acaba por tornar-se a questão nuclear de uma formação que objetive as mudanças educacionais. Investida da sua realidade, a prática docente passa a constituir um lugar de aprendizagem autônomo e independente, considerado uma instância de saberes e competências, de onde é possível extrairmos uma epistemologia própria que garanta um espaço de comunicação e de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a prática docente configura-se como um quadro de referências, tanto para a formação inicial e contínua como para a pesquisa em educação, assim como para a valorização do exercício da profissão. (Gomes et al., 2004, p. 156)

Portanto, quando lançamos a ideia de uma formação dualizada na formação

do docente no seu ambiente de atuação e a formação de sua docência tanto na concepção teórica quanto na prática, buscamos um educador plural que reflete e aprende no exercício da docência e por meio dela, cujos conhecimentos advindos dessa reflexão são essenciais para uma atuação docente mais significativa.

O exercício da docência é uma formação cheia de sentidos e métodos que enfatiza a compreensão do processo educacional e análise de como ele ocorre, tornando-se de extrema importância para a construção do SER professor, porque a realidade e a atuação do professor em sala de aula são riquíssimos aportes práticos de análise e reflexão da prática docente.

Pois

[...] o professor como profissional detentor da cultura docente é capaz de construir a sua própria identidade e superar os problemas que lhe são impostos nas incertas e conflitantes condições de trabalho. Daí a importância de se levar em consideração essa cultura, em qualquer projeto de inovação [...] (Gomes et al., 2004, p. 155)

Por este motivo, a prática docente deve pautar a formação continuada dos professores para que diante dos problemas enfrentados no ambiente escolar possam se instrumentalizar e refletir sobre quais medidas executar para melhorar sua práxis e buscar incessantemente novos conhecimentos que viabilizem a sua atuação em sala de aula.

Garcia (1999) prevê, para a mudança da escola, uma formação contextualizada, organizada, que se produz no próprio espaço escolar e se preocupa com as necessidades profissionais e pessoais do professor enquanto sujeito ativo do processo. (Apud Gomes et al., 2004, p. 155)

Esse processo faz com que a prática docente traga e torne-se subsídios riquíssimos de reflexão do contexto educacional, pois permite a todos os agentes educacionais decidirem, tomarem rumos para melhorar as condições de aprender e ensinar diante da tríade cíclica da ação-reflexão-ação e se conscientizarem de que a formação com ênfase na prática docente é sobre tudo um vai-e-vem entre a teoria que norteia e direciona ações e a prática que se modifica e se ressignifica no contexto da sala de aula.

[...] O professor não pode ser visto como um técnico que executa ou implementa inovações estabelecidas. Ele precisa participar ativa e criticamente do processo, para sentir-se agente transformador e gerador da mudança, adotando a dinâmica da mudança institucional em sua formação profissional e pessoal. (Gomes et al., 2004, p. 156)

Por isso, Gomes et al. (2004) também afirma que considerar somente a prática não é a forma mais ideal de formação, mas compor esta formação com a medida certa de reflexão sobre a prática e o aporte teórico fará com que o professor em sua atuação esteja mais preparado para o exercício. Porque

[...] o profissional da educação é sujeito construtor de seu próprio conhecimento e, por isso, sua efetiva participação torna-se condição ímpar para qualificar seu repertório pessoal, profissional e acadêmico. O compromisso com o ser e fazer docente certamente criará possibilidades para enfrentar as possíveis incursões que se apresentarão durante sua trajetória profissional. [...] (Gomes et al., 2004, p. 157)

Há a necessidade de não instruí-lo acerca de como realizar o seu trabalho, mas sim, de instrumentalizá-lo tanto na teoria quanto na prática para que seja desempenhada a sua função docente, implementando uma formação que prioriza a integralidade do educador (profissional e pessoal) de forma consciente e permanentemente reflexiva, pois é na observação da prática e na apreciação dos aportes teóricos é que se busca subsídios para uma atuação mais eficiente e que suscita a discussões, a proposição de ideias e tomada de decisões mais contextualizadas para a sala de aula e por meio dela.

Com isso, diante desse cenário de formação docente na prática, mesmo aquele professor que se formou em um contexto generalizado e muito menos contextualizado a sua atuação, verá na formação continuada, se atrelada à prática, métodos de complementar e modificar por meio da troca constante de saberes e de conhecimentos práticos, a sua atuação docente que se altera diante dos desafios atuais transformando-se constantemente. Pois,

[...] o professor, enquanto profissional que ensina na complexidade e incompletude do século XXI, precisa ser um mediador na criação e construção de novos conhecimentos junto aos estudantes, continuadamente. Além disso, precisa compreender que vivenciar a escola como espaço de construção do conhecimento implica um trabalho complexo, mas não de todo impossível. (Gomes et al., 2004, p. 154)

E que não só a interação entre conhecimento e aprendiz são essenciais, mas também, a participação reflexiva do professor na observação da sua prática e nas concepções advindas dos aportes teóricos que permitem a este docente formar-se e aplicar este conhecimento compartilhado em sua sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhoria da prática docente se dá

nas diversas situações de aprendizagem que envolvem ação-reflexão-ação e no desenvolvimento contínuo das metodologias de aprender e ensinar dentro de sala de aula.

Para isso, o professor deve aprimorar a sua observação e entendimento dos percursos que trilha em sala de aula, mudando-os e contextualizando-os a sua realidade e de seus educandos. Essa reflexão sobre as aprendizagens e como elas ocorrem de forma constante em sua atuação se torna, conscientemente, uma busca objetivada de formas de fomentar uma aprendizagem integral e de qualidade tanto da sua docência quanto de suas metodologias de ensino.

Segundo Costa e Pavanello (2018, p.155), "a aquisição de um conceito não se dá de forma isolada, ou a partir de apenas uma situação, há um imbricamento de conceitos que são também utilizados em diferentes situações", porque em um ambiente que as situações se multiplicam, os conhecimentos e conceitos também são múltiplos e se tornam passíveis de estudos e críticas por meio de proposições e teorias que dão aporte para o debate e reflexão.

Essa tarefa só é possível quando o profissional da educação reconhece os limites de sua própria formação, buscando incessantemente alternativas que possam contemplar suas inquietudes e responder, mesmo que provisoriamente, às suas indagações emergentes. (Gomes et al, 2004, p.152)

A sala de aula é esse espaço que nos permite estudar e aprimorar as ações e práticas dela proveniente e se torna essencial para uma formação docente mais engajada e de fomentação de uma formação inicial que proporciona aporte teórico qualitativo para iniciar a sua atuação como professor, mas que não é suficiente diante das diversas demandas que ocorrem no cotidiano escolar.

A formação continuada em ambiente de trabalho tem esse objetivo de formar um profissional educador que compreende a sua realidade e enfrenta as múltiplas nuances de aprendizados e que acontecem dentro de sala de aula. Durante a sua formação, esse espaço deve ser pautado recorrentemente para conceber e formar o Ser professor que reflete sobre a prática e propõe mudanças na condição e na melhoria das aprendizagens.

Para Imbernón (1998), o professor deve desenvolver enquanto profissional:

conhecimento polivalente ou conhecimentos técnico-pedagógicos e práticos; autonomia ou possibilidade de interferência e decisão sobre o currículo; interseção entre teoria e prática, o saber e o saber-fazer, no sentido de desenvolver um conjunto de ações que resultem em uma situação de ensino; globalização como contraponto ao corporativismo: o professor deve interagir com a comunidade educacional, com o mercado de trabalho, com outras disciplinas e com outras questões que não apenas as de seu campo de atualização; conhecimento pedagógico específico, baseado no processo de ensino e aprendizagem e na função do professor como mediador de aprendizagem. (Apud Gomes et al., 2004, p. 153-154)

Porque buscar na formação continuada do educador uma análise e compreensão de sua prática por meio de contextualizações sobre a realidade da comunidade escolar e teorias que visam não só a formação específica dos conhecimentos pedagógicos, mas se relacionam a uma atuação mais efetiva nas aprendizagens dentro da sala de aula é compreender que mesmo definindo situações pontuais que ocorrem neste espaço, o debate e proposição de enfrentamento mais eficientes permitem a formação integral do SER professor, por isso, a sala de aula é fonte inegável de conhecimentos necessários para a prática docente e o seu exercício efetivo e eficaz.

Portanto, a atuação e a discussão sobre o SER professor auxiliam na formação deste educador que se torna um mediador constante do conhecimento e das situações de aprendizagem que propiciam de forma significativa a reflexão do processo de ensinar e aprender, visando aprimorar a sua prática para o melhor exercício de sua profissão contextualizada à realidade da sociedade e da escola.

TEACHING TRAINING IN THE CLASSROOM PRACTICE: THE IMPACTS OF TEACHING PRACTICE ON ITS TRAINING AND STUDENT LEARNING.

ABSTRACT

This article understands that as a professional and acting agent in the reframing of the classroom, the teacher and his / her continuing education are essential for the modification of the education standards that do not aim at the integral formation of the being, whether the student or the education professional, because in view of the various situations in which the exercise of teaching, which is not only the transfer of knowledge, but rather a mediation process in which the teacher constantly reflects on the methods and formats of teaching and learning and seeks the meaningful learning of his students, the training must constantly propose reflective actions of the teaching and learning process both through practice and through theory so that all teachers are guaranteed conditions for analysis and reflections on their performance, as it allows these better self-assessments of the process of their training and, consequently, in improving the provision of education in classrooms.

Keywords: teaching practice; teaching and learning process; teacher training; class-

room

REFERÊNCIAS

BOLFER. M. M. M. de O.; REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE: Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

COSTA FILHO, J. V. DA; GONÇALVES--COSTA, L.; COSTA, J. V. DA. PRÁTICA DOCENTE E BUROCRACIA DE NÍVEL DE RUA: UM DIÁLOGO

INTERDISCIPLINAR PROMISSOR. Revista Prática Docente, v. 3, n. 1, p. 316-333, 26 jun. 2018.

COSTA L. P.; PAVANELLO R. M. A prática em sala de aula como eixo da formação docente: um estudo de caso. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 151-162 jan./abr. 2018.

GOMES H. M.; PESSATE ALVES L.; FELDMANN M. G.; D AGUA S. V. N. DE L.; VEIGA W. E.; MARIM W. Formação Docente e as Mudanças na Sala de Aula: Um Diálogo Complexo. Olhar de Professor, v. 7, n. 2, 5 fev. 2009.

PEREIRA. Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. EDUCAÇÃO & LINGUAGEM. Minas Gerais. ANO 10 • Nº 15 • 82-98, JAN.-JUN. 2007. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 151-162 jan./abr. 2018.

SOUSA. L. A. R; PINHEIRO. A. Z.; ARAÚJO. D. C.; RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: Docência e Prática pedagógica. Rev. Conexão Eletrônica. Três Lagoas, MS. v.15. n. 1. 2018. p. 1504-1509.

O USO DA MÚSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA

RENATA DECIENI CAPPI

Resumo

Quando, na sala de aula, o professor recebe um aluno com diagnóstico de autismo, geralmente se sente impotente, pois há uma grande dificuldade de aproximação e de saber como realizar um trabalho efetivo com ele. Existem ferramentas simples que podem ser usadas na adaptação das aulas e que atingem os alunos de maneira geral. A principal delas é a música. Como o ser humano é um ser musical e está exposto aos sons e aos ritmos desde muito cedo, a música se torna um efetivo canal de comunicação que poderá trazer mais frutos positivos no que diz respeito à aprendizagem, a socialização e inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista.

Palavras-chave: música, aprendizagem, autista, educação

1. Introdução

A educação especial é um tema muito debatido hoje em dia nas nossas unidades escolares, principalmente no que tange ao aluno portador de TEA. O presente artigo tem o objetivo de fazer uma reflexão que mostre que o uso da musica é um canal importante para que o professor consiga iniciar um trabalho significativo com esse aluno que promova uma melhor interação e melhora na aprendizagem e socialização. O presente artigo faz uma breve reflexão sobre o transtorno do espectro autista, seguido do estudo sobre o uso da musica no processo educacional, terminando com união da musica e autismo.

2. Música e aprendizagem da criança autista

2.1 – Transtorno do espectro autista

O Transtorno do espectro autista geralmente aparece nos primeiros anos de vida da criança e é caracterizado pela dificuldade na comunicação social, comportamento estereotipado e atraso na aquisição da linguagem e é classificado como transtorno do desenvolvimento.

Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Instituição Faculdade de Educação São Luis E-mail do autor: natinhadecieni@gmail.com Orientador: Maria do Carmo Iroshi Coelho

Teixeira (2013, p. 173) diz que antigamente, o autismo era diagnosticado por volta dos 3 anos de idade. Com o avanço da ciência e dos estudos, hoje já é possível descobri-lo desde os primeiros meses de vida.

"A criança com TEA apresenta falhas na velocidade do processamento de estímulos sociais e, portanto, na interação de sinais (olhar, sorrir, etc.) que fazem parte da comunicação" (Pegoraro, 2017, p. 11). Dessa forma, ela apresenta uma dificuldade na compreensão de si mesma e dos outros que estão ao seu redor.

Teixeira (2013, p. 172) diz que a grande maioria dos pacientes não fala e 70 % dos pacientes possuem deficiência intelectual. O autismo aparece quatro vezes mais em meninos que em meninas. Ele ainda afirma que o grande problema no tratamento é que os sintomas demoram a aparecer e, portanto, ser identificados, atrasando a intervenção e prejudicando os avanços.

Rodrigues e Spencer (2015, p. 34), salientam "a importância em considerar a dimensão social na singularidade da criança", pois todo o trabalho vai depender do grau de estimulação do mesmo. Geralmente, não se encontra um grau elevado de estimulação em famílias mais carentes, ficando delegado somente à escola esse papel.

2.2 – O uso da música na educação

Em seu artigo, Chiarelli e Barreto, 2005, afirmam que "a música na sala de aula tem o papel de tornar o ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem". Ela ainda coloca que a música deve ser valorizada na escola por vários motivos, entre eles a melhora da aprendizagem em todas as matérias.

Chiarelli e Barreto (2005) ainda afirma que a música é contribui para o desenvolvimento da inteligência e na sua socialização da criança, dessa forma, o processo de inclusão se torna mais tranquilo. Segundo Godoi (2011, p. 16) "a música é essencial na educação tanto como atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade".

Por isso, ao trabalhar a música, precisamos saber o objetivo a ser atingido para a escolha seja planejada para atrair bons resultados.

O ensino e, consequentemente, o aprendizado da música envolve a construção do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a sua própria linguagem musical. (GODOI, 2011, p. 22)

2.3 - Música e autismo

Ferreira (2011) afirma que a musicali-

zação já se inicia no lar, quando é oferecida a criança material que lhe estimule, como canções, instrumentos musicais, etc. Existe, pois, uma inclinação natural do ser humano para a música, uma vez que, desde o útero materno, a criança já é exposta aos estímulos sonoros.

"O uso da música como método terapêutico vêm desde o início de história humana (...). A musicoterapia, procura desenvolver potenciais e ou restaurar funções do indivíduo para que ele alcance uma melhor qualidade de vida, através da prevenção, reabilitação ou tratamento. " (FERREIRA, 2011, p. 4)

Segundo Sampaio, Loureiro e Gomes (2015), existe uma grande relação entre pessoas autistas e a música, pois o aspecto não verbal da música promove um engajamento entre o aluno e o interlocutor. Eles ainda afirmam que a música mobiliza "processos cognitivos complexos como atenção dividida e sustentada, memória, controle de impulso, planejamento, execução, controle de ações motoras entre outros".

Pegoraro (2017) afirma que: "Há evidencia de que o uso da música promova uma ativação dos neurônios espelho, que consistem em um grupo de neurônios recrutados tanto na ação quanto na observação da mesma ação executada por outro individuo", por isso o uso da música na sala de aula com a criança autista pode ajudar a abrir um canal de comunicação com professor e com os colegas, pois segundo Ferreira (2011, p. 6) a música proporciona ótimos resultados no que diz respeito à ampliação de percepção do individuo autista em relação ao outro e a diminuição do isolamento.

Então, com a música, podemos auxiliar a criança autista no desenvolvimento de suas potencialidades. Para isso, precisamos partir do conhecimento prévio do aluno e buscar indícios no próprio comportamento dele que indique seus interesses. Tendo isso como ponto de partida, podemos usar parlendas, cantigas, trava-línguas que o ajudem no desenvolvimento da linguagem.

Conseguindo a confiança e a atenção do aluno, podemos começar a elaborar atividades relacionadas às músicas, e dessa forma vamos mediando o processo de aquisição de conhecimento.

3 . Conclusão

A partir do exposto, pode-se perceber que a música traz uma riqueza para o ambiente escolar, pois, além de deixar a sala de aula mais propícia à aprendizagem dos alunos de maneira geral, ela se torna um canal de comunicação com os alunos com Transtornos do Espectro Autista. O trabalho com a música promove uma maior interação do aluno com o professor, com os colegas e com o meio, tornando o processo de aquisição do conhecimento mais significativo para a criança.

Referências

CHIARELLI, L.K.M.; BARRETO, S.J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/8818601-A-musica-como-meio-de-desenvolver-a-inteligenc ia-e-a-integracao-do-ser.html> Acesso em: 27. Out. 2018

FERREIRA, A. J., Autismo, musicalização e musicoterapia, 2011 . Disponível em : <https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=autismo-educacao-musical-e-musicoterapia-pdf> Acesso em: 27. Out. 2018.

GODOI, L.R. A importância da música na educação infantil, 2011 . Disponível em : <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso em: 27.out. 2018

PEGORARO, L. da C. A música como intervenção neuropsicológica no tratamento do transtorno do espectro autista (TEA) : uma revisão crítica da literatura, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159137>. Acesso em: 27.out. 2018

RODRIGUES, J.M.C.; SPENCER, E. A criança autista. 2 eds. Rio de Janeiro, Wak editora, 2015

SAMPAIO R.T.; LOUREIRO C.M.V.; GOMES, C.M.A., A Musicoterapia e o transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Cristiano_Gomes4/publication/283755137_A_ Musicoterapia_e_o_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_uma_abordagem_inform ada_pelas_neurociencias_para_a_pratica_clinica/links/5652dbb008aeafc2aabac81c/

A-Musicoterapia-e-o-Transtorno-do-Espectro-do-Autismo-uma-abordagem-informada -pelas-neurociencias-para-a-pratica-clinica.pdf> Acesso em: 27. Out. 2018

TEIXEIRA, G. Manual dos transtornos escolares. 3 eds. Rio de Janeiro, Best-seller, 2013

EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA : UMA PROPOSTA EM METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.

ROSA DAS DORES RODRIGUES

RESUMO:

O presente trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica, tem a finalidade de contextualizar a Educação à Distância. Desmitificar os conceitos á respeito desta modalidade de ensino, pois é algo primordial que atuará na qualidade no processo de ensino aprendizagem. Sugere uma reflexão sobre proposta em Metodologias Ativas sobre o uso de recursos e ferramentas que podem auxiliar nas aulas e projetos em Artes Visuais.

Palavras – Chave: Educação a Distância; Metodologias Ativas; Artes Visuais.

ABSTRACT: The present work presents a bibliographical research, with the purpose of contextualizing Distance Education. Demystify the concepts regarding this teaching modality, as it is something essential that will act in the quality of the teaching-learning process. It suggests a reflection on the proposal in Active Methodologies on the use of resources and tools that can help in classes and projects in Visual Arts.

Keywords: Distance Education; Active Methodologies; Visual Arts.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino a Distância torna-se algo promissor no acesso amplo sobre os estudos de cursos profissionalizantes e no ensino superior.

Baseia-se num investimento tecnológico educacional, que seja capaz de oferecer e valorizar os conhecimentos dos alunos. Atribui competências e habilidades para o futuro mercado de trabalho.

Algumas questões sobre a importância de novas tecnologias não são somente virtuais ou á distância, mas como todas as áreas de estudos, empregasse diferentes formas e procedimentos didáticos e metodológicos em educação.

O presente artigo tem o objetivo de abordar a evolução da modalidade de Ensino á Distância e Novas Metodologias Ativas e elencam se como objetivos específicos destes: conhecer Novas Metodologias Ativas no ensino de Artes Visuais.

O artigo está estruturado em três seções, sendo que a primeira seção apresenta uma breve história do Ensino a Distância.

A segunda seção será uma abordagem sobre Novas Metodologias Ativas, para o uso de estratégias pedagógicas no ensino aprendizagem.

A terceira seção a importância da Artes e as Novas Tecnologias, e o referencial de influências indicará os recursos tecnológicos, podem contribuir na Formação Profissional em Artes na EaD e no planejamento das aulas de Artes Visuais, para a Educação Infantil,.

O Trabalho de Conclusão de Curso, baseia se no estudo bibliográfico, e segue com as normas acadêmicas que propõe o referido tema.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA

Ao visualizar a EaD sob o ponto de vista histórico, pode-se afirmar que não é uma modalidade de ensino nova. Como destaca Matta (2003), “A Educação a Distância não é, de forma alguma, algo novo. Desde a idade antiga há notícias da existência de processos de formação à distância. Alexandre, o Grande foi aluno por correspondência de Aristóteles”.

A Educação a Distância (EaD) tem avançado sistematicamente na última década (RIGHETTI, 2013). A EaD não é nenhuma novidade já existe há muito tempo conforme descrito em Preti:

> experiências educativas à distância já existiram no final do século XVIII, desenvolveram-se com o êxito a partir da segunda metade do século XIX, para qualificação e especialização de mão de obra em face das novas demandas da nascente industrialização, da mecanização e divisão dos processos de trabalho (PRETI, 1996: 17).

Os cursos na modalidade EaD abrangem desde o primeiro grau até a pósgraduação, atingindo mais de 80 países no mundo. Esta educação está voltada tanto para uma formação inicial, como continuada. (PRETI, 1996).

No Brasil, a EaD também remonta ao início do século XX, com os cursos profissionalizantes realizados por correspondência, oferecidos pelas Escolas Internacionais. Outra experiência com educação a distância, foi o Movimento de Educação de Base que procurou através da utilização de programas radiofônicos, alfabetizar milhares de jovens, em especial, no Norte e Nordeste do Brasil (SANTOS, 2008).

Com a criação em 1996, da Secretaria de Educação a Distância, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a EaD se expandiu significativamente no país. Um dos programas em que esta Secretaria tem investido são os cursos oferecidos pela Universidade

Aberta do Brasil (UAB), cursos estes de formação inicial e continuada, nas modalidades de graduação e pós-graduação. O sistema UAB, tem desde a sua criação, tido um grande avanço, conforme demonstra os dados da Secretaria de Educação a Distância:

Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, espera-se a criação de cerca de 200 polo. (UAB, 2013).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Inep e pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 2019, o número de ingressantes de alunos em EaD, passou a graduação presencial nas instituições privadas. E na rede de ensino 70,5% dos estudantes, em 2021, ingressaram por meio de cursos remotos.

Em 2021, foram mais de 3,7 milhões de matriculados em cursos a distância, representa 41,4% do total. Um aumento 274,3%, já nos cursos presenciais teve uma queda de 8,3%. O presidente do Inep, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, diz que os resultados do censo apontam uma educação superior brasileira e demandam reflexões sobre modelos e políticas educacionais.

O importante é considerar as expectativas e objetivos de cada instituição pretendem chegar até alunos remotos, a vasta área geográfica, sua escolha de meios e recursos tecnológicos de suporte á EaD não será a mesma de outra instituição; que deseje antes de tudo reduzir os custos do presencial, ofertando seus cursos através de mídias mais baratas e de fácil distribuição.

"se as pessoas estão sendo educadas por imagens e sons[...]pelos meios eletrônicos[...]como um protagonista do processo culturais e educativos, a escola precisa pensar tais potencialidades" (FANTIN,2005, p1).

Para os adeptos a Educação á Distância, superamos a qualidade pedagógica/tecnológica nos cursos de nível superior. Mas, a persistência continua na fiscalização das instituições de ensino. Pois, não podemos retroceder e acreditamos no trabalho em conjunto para a difusão da modalidade em EaD.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas surgem como indicação de um modelo planejado pelo professor para aulas mais atrativas, dinâmicas, envolventes para o aluno que deverá participar ativamente da aula. "É preciso, portanto, substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana". (BORGES e ALENCAR, 2014, p.128)

Conforme Gemignani (2012):

Na busca de mudanças e transformações no contexto educacional, surgem as metodologias ativas de ensino e aprendizagem e o marco conceitual do ensino para a compreensão, para auxiliar na educação permanente dos docentes a planejar, analisar, implementar e avaliar a prática centrada na compreensão dos estudantes, organizando currículos em torno de tópicos geradores que os estimulem à exploração e investigação das ideias centrais da disciplina, atentos às metas de compreensão (p. 23-24).

Metodologias ativas requerem professor/facilitador, "têm os alunos 'puxando' o ensino conforme, interesses, preferências e ritmo". (ROCHA; LEMOS, 2014, p.3).

A turma age através da percepção do professor de que tudo corre como o planejado, caso isso não ocorra e não exista aprendizagem o professor intervém no sentido que proporcionar novas formas para se chegar ao aprendizado necessário.

"Um projeto educativo [...] só pode ser viável se todos os parceiros contribuírem com ele e se beneficiarem dele" (TROCMÉ-FABRE, 2004, p. 27).

Dentre as metodologias ativas existentes está a problematização, que tem como propósito incentivar o estudante mediante problemas, na medida em que o aluno terá a possibilidade de refletir, examinar e posicionar-se de forma crítica (BORGES; ALENCAR, 2014). A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) tem por objetivo dar resolução aos problemas que são evidenciados no cotidiano escolar.

As metodologias ativas encontram fundamentação em teóricos como: Rocha; Lemos, 2014; kwan, 2000; Atwa; Alrabia, 2014; Guerra, 2014, e Haryani et al., 2014.

E são práticas de sala de aula, conforme segue:

I. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) – trabalhar em grupos de alunos resolvendo um ou mais problemas, desenvolvendo habilidade de resolução de problemas e construção do conhecimento e conteúdo da aula. Também desenvolvimento de competências voltadas à autoaprendizagem e a meta cognição.

II. Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) – problemáticas da vida real sen-

do trabalhadas por meio de projetos, o que pode ser em grupo ou de forma Individual.

III. Peer instruction (PI) - breve explanação de um assunto feita pelo professor que depois repassa para os alunos a discussão, o debate pode ser em grupos, entre alunos, em duplas, com o professor gerando hipóteses para experimentos.

IV. Just-in-Time Teaching (JiTT) – leitura e reflexão de textos e materiais, com apoio de tecnologias, questionários e atividades que façam pensar antes da aula.

V. Aprendizagem Baseada em Times (TBL) - em grupos fixos estudam determinados tópicos como tarefa, depois esses grupos trabalham com problemáticas, utilizando todo seu conhecimento, argumentando suas respostas ou soluções anteriores, para justificar onde erraram ou melhorar resultados.

VI. Métodos de Caso – conhecido como estudo de caso, consiste em estudo de fontes teóricas para chegar a uma conclusão sobre a solução de cases, a resposta deve ocorrer em grupo e também individualmente, pois cada aluno tem sua opinião.

VII. Simulações – simular uma situação ou problema, ter iniciativa, não substitui laboratórios e prática, mas facilita e estimula a aprendizagem prática.

O desenvolvimento de propostas pedagógicas nas quais as estratégias de ensino são delineadas por metodologias ativas, ao invés de transmitir conteúdos, problematiza-os, tornasse alternativa de grande valia para que o estudante possa estudar conteúdos que de fato fazem parte de seu cotidiano. Em suma, as metodologias ativas aproximam a educação e a vida, pois discutir refletir e argumentar são aspectos que fazem parte da rotina de qualquer pessoa, tanto da vida pessoal quanto profissional (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016).

Estes novos tipos de metodologias surgem como forma de substituição aos métodos tradicionais (ditos passivos), no processo de mudança dos atuais modelos de educação, com isso fortaleceram as considerações sobre as práticas das metodologias ativas e, também, da apropriação dos novos recursos tecnológicos e de comunicação (SOUZA; IGLESIAS e PAZINFILHO, 2014).

Metodologias indicadas pela Universidade de Harvard, como as metodologias ativas e o "Ensinar para a Compreensão" (EPC), para Gemignani (2012) representa "o movimento de transformações das tendências pedagógicas no modo de ensinar e compreender o processo de aprendizagem, para tornar significativa a aprendizagem indisciplinar". (p.12), visam a compreensão crítica dos alunos.

Como Rees (2015) opinou recentemente:

Os professores de estilo antigo se tornarão dinossauros, sejam eles merecedores ou não. Foi por isso que recentemente assumi o compromisso de começar e ensinar online, a partir do outono de 2016.Meu plano é criar um curso online rigoroso e envolvente sobre a história dos EUA enquanto ainda estou em posição de ditar termos. Afinal, se eu criar um curso respeitável e popular que aproveite a internet para fazer coisas que não podem ser feitas pessoalmente, será mais difícil que futuros cursos online na minha universidade (ou em qualquer outro lugar) deixem de seguir esse exemplo (grito dos autores).

As metodologias ativas e tecnologias, unem métodos e recursos necessários para a aprendizagem significativa e estimulante, tanto para professores como alunos. Como diz Hélène Trocmé-Fabre (2010), "aprende-se atuando. Aprende-se a "calçar os sapatos do outro" para compreender o que ele não compreende" (p.249).

3. ARTES VISUAIS

3.1 A ARTE E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Pensar a formação específica do profissional-professor de Àrte é antes de qualquer coisa analisar o percurso da história da arte, assim como apresentado por Arantes (2005), que relata diversos casos que aconteceram na história da arte para um rompimento com as tradições herdadas, assim como "pintores impressionistas, ao trocar o ateliê pelo ar livre, começam a apreender o objeto em sua luminosidade natural, a pintura naturalista baseada na imitação da natureza e no espaço racional renascentista, começa a morrer" (ARANTES, 2005 p.32 e 33).

"É um erro pensar que o virtual substitui o real, ou que as telecomunicações e a tele presença vão pura e simplesmente substituir os deslocamentos físicos e os contatos diretos. A perspectiva da substituição negligencia a análise das práticas sociais efetivas e parece cega á abertura de novos planos de existência, que são acrescentados aos dispositivos anteriores ou os complexificam em vez de substituí-los" (LÉVY,1999 p.211).

No trabalho de Arantes (2005.p.37 e 38), o mesmo ressalta que " a partir do século XX, uma série de artistas começaram a trabalhar de forma mais sistemática na interface entre arte, ciência e tecnologia, com objetivo de criar novas propostas estéticas que expressam o espírito da sociedade industrial em desenvolvimento".

A arte tecnologia não veio para substituir as linguagens como pinturas, esculturas,

fotografias entre outras linguagens das artes visuais e nem quer realizar uma releitura destas, para Lévy (1999, 218) trata-se, portanto de uma continuidade de crescimento ou de aprofundamento, ao mesmo tempo em que um processo de emergência e de abertura radical. Sendo assim, podemos dialogar com estas linguagens das artes visuais, trazendo a tecnologia para dentro das artes, como Domingues ressalta:

"Na cultura das redes, fica evidente que as tecnologias a serviço da arte, entre outras alterações no circuito artístico-cultural, desencadeiam processos de diálogos pelos dispositivos de comunicação que permitem á interação dinâmica da experiência artística, propondo a participação, o diálogo, á colaboração entre parceiros. Pelas redes, numa trama, verificam-se trocas imediatas, a arte circula no planeta e os computadores e as telecomunicações ganham dimensões artísticas. O artista coloca-se a favor de uma criação distribuída. Não é mais o autor único de uma "obra" e sua proposta assume intensamente uma função comunicacional em fronteiras compartilhadas pelo autor e pelos participantes" (DOMINGUES, 1997, p.21).

Os educadores têm de buscar a compreensão de seu papel, para que possam se colocar perante as mudanças que ocorrem com esta chamada digitalização da educação, e assim entender como administrar as mídias de comunicação social, e suas vantagens (MORAN, 2007).

Por outro lado, Silva (2000, p.20) afirma que interatividade presume uma disponibilidade consciente de um modo comunicacional, ainda que "expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo melhores interações – seja entre usuários e tecnologias (digitais ou analógicas), tanto nas relações presencias ou virtuais entre seres humanos."

3.2 ARTE VISUAIS E O REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RECNEI, 1998), elenca a importância da presença das Artes Visuais na vida da criança, como papel fundamental na construção do indivíduo, auxiliando a refleti e desenvolver seus valores, sentimentos, princípios, emoções. Desde muito cedo, a criança se utiliza da Arte para enaltecer seu lado sonhador e imaginário, pois na maioria das vezes é através dos desenhos que ela expressa sentimentos dos mais variados sejam bons ou ruins.

Neste contexto, entendemos em suas atribuições ser as Artes Visuais uma forma da criança se comunicar com o mundo expressando o entendimento que tem de tudo a sua volta, além de ser considerado como um suporte eficiente na facilitação da aprendizagem da criança em vários conteúdos. Desta forma, os educadores devem levar em conta o individualismo de cada educando, afinal a expressão gráfica varia conforme a idade, os estímulos, o meio e a vivência de cada um. Quanto a isso o RCNEI (1998), ressalta:

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios á cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.(RECNEI, p. 91, 1998).

Portanto o documento amplia a visão do educador e esclarece ao mesmo como deverá utilizar as artes visuais em diversas etapas na vida da criança, deixando sempre á vontade com o que a cerca, devendo também garantir a participação de todos os alunos e propiciando que cada um seja autor de suas próprias imagens, evidenciando autonomia no fazer. (RECNEI,1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino á Distância, foi algo determinante para a escolha da minha segunda Licenciatura em Artes Visuais. Conforme, as aulas no Ambiente Aprendizagem Virtual (AVA) e as interações das atividades, correlacionadas na grade curricular do curso como: os desafios, as avaliações, as leituras complementares e o rico acervo de vídeos de cada bloco de disciplina.

Ao analisar a minha trajetória do curso, percebi que cada o bloco estava motivado a estudar e construir novos conhecimentos. A modalidade em Educação à Distância , exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo.

E sempre na buscar uma aprendizagem de forma interativa, participativa e responsável na qualidade dos serviços prestados.

Então, ingresse-me na pós em Tutoria EaD e Novas Tecnologias Educacionais, para compreender a desenvoltura que compõe o Ensino à Distância.

Esta foi a premissa em realizar a pesquisa bibliográfica com o Tema: Educação á Distância: uma proposta em Metodologias Ativas no ensino de Artes Visuais.

Para ressaltar á Formação do Professor de Arte, que seja atuante e atualizado em novas metodologias ativas.

De acordo que comtempla o uso dos recursos tecnológicos em suas aulas, com planejamento e favoreça sempre o aprendi-

zado do seu aluno.

E com grande satisfação que finalizo este Artigo, pois o uso das Artes Visuais, vai além da prática pedagógica na educação infantil. Pois, o ensino de Artes possibilita a liberdade de criação, estimula a imaginação nos aspectos cognitivos, sensíveis e culturais.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Priscila. @rte e mídia: perspectivas de estética digital. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação fundamental. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. Revista Signos, Lajeado, v. 37, n. 1, p. 153169, 2016.

DOMINGUES, Diana (org). A Arte do século XXI: a humanização das tecnologias - São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

FACHIN, Odilia. Fundamentos de Metodologia. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. Fronteiras da Educação [online],Recife,v.1,n.2,2012.

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

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Comunidades em rede de computadores: abordagem para a Educação a Distância - EAD acessível a todos. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância- São Paulo, Abril 2003.

MORAN, J. M. Educação que Desejamos Novos Desafios e como Chegar Lá. Campinas: Papirus, 2007.

PRETI, Oreste. Educação á Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. IN. PRETI, Oreste (Org.). Educação à distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 1996.

REES,J. (2015, September 18).Somebody's gotta do it.[Chronicle Vitae.de blog post]. Retrieved from https://chroni-clevitae.com/news/1127-somebody-s-gotta-do-it

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: IX

SIMPED - Simpósio Pedagógico e Pesquisa em Educação, 9., 2014, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: Ix Simped, 2014. p. 1 - 12.Disponível em:<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf Acesso em: 27 dezembro de 2022.

RIGHETTI, Sabine."Curso de pedagogia a distância cresce 45 vezes em dez anos" In Folha de São Paulo online, 04/08/2013. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321247-curso-de-pedagogia-adistancia-cresce-45-vezes-em-dez-anos.shtml. Acesso em 27 de dezembro de 2022.

SANTOS, Daniela. Revisão da Literatura: educação a distância. Rio Janeiro 2008. Disponível em: http://www.administradores.com.br/mobile/artigos/economia-e-financas/revisao-daliteratura-educacao-a-distancia/20823/ acesso em 04 de setembro de 2013.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. Revista Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto– USP, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, jul./set. 2014.

SILVA, Marco. Que É Interatividade. Boletim técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/agosto. 1998. p. 27-35.

_____ . Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. A àrvore do Saber-Aprender: rumo a um referencial cognitivo. São Paulo:Triom, 2004.

_____. Reinventar: o ofício de aprender: o único ofício sustentável atualmente. São Paulo: Triom, 2010.

UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL). "Histórico da UAB". Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=-com_content&view=article&id=104 &Itemid =30 ...Acesso 27 de dezembro de 2022.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA GARBATO TEIXEIRA

RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de aprofundar a questão do desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica, enfatizando a questão da brincadeira e jogos como ferramenta de ensino aprendizado na educação infantil. Os primeiros anos dos alunos são de fundamental importância, essa será a base para seu futuro pedagógico, nos quais, determinadas emoções marcarão a sua vida. Tratar dos impactos e relevâncias que a ludicidade traz no aprender vai muito além de apenas uma técnica, é na verdade uma troca de conhecimento, no qual não existe uma pessoa detentora do saber, mas um mediador capaz de tornar a educação infantil eficaz e de aproveitar toda "riqueza" que a espontaneidade essencial da criança contribui para seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: brincadeira, educação infantil, desenvolvimento, lúdico, criança.

ABSTRACT

This research aims to deepen the issue of child development from the perspective of play, emphasizing the issue of play and games as a teaching tool in early childhood education. The first years of the students are of fundamental importance, this will be the basis for their pedagogical future and where certain emotions will mark their life, dealing with the impacts and relevancies that playfulness brings in learning goes far beyond just a technique, it is actually a exchange of knowledge in which there is no person possessing knowledge but a mediator capable of making child education effective and of taking advantage of all the "wealth" that the essential spontaneity of the child contributes to its own development.

Keywords: toy library, Democratic management, play, autonomy.

INTRODUÇÃO

Segundo Wikipédia (2017), educação infantil ou educação préescolar consiste na educação das crianças de 2 a 5 anos de idade antes da sua entrada no ensino obrigatório. É ministrada normalmente no período compreendido entre o zero e os cinco anos de idade de uma criança. Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas - através de atividades lúdicas e jogos - a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização.

De acordo com Nallin (2005), os jogos surgiram a partir do século XVI, os primeiro estudos sobre o tema foram na Grécia e Roma, este tinham o intuito de ensinar letras. Devido a influencia do cristianismo os interesses ainda recentes sobre os jogos foram diminuídos, pois os ensinamentos eram embasados em um modelo rígido, em que prevalecia a obediência e disciplina. Desta forma, foi criada uma imagem negativa em relação aos jogos, muita os atrelava a atividades de imoralidades, tanto em cunho sexual quanto social. A sociedade não tinha uma aceitação positiva dos jogos.

Os jogos foram transmitidos de pais para filhos:

"A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincava de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil" (KISHIMOTO, 1993, p.15).

Através dos escritos de Souza (2005), verifica-se que em meados da década de 50 os jogos surgiram como instrumento de aprendizagem, foi desenvolvido nos Estados Unidos, pois identificaram nos jogos uma ferramenta eficaz para treinamentos nas organizações, assim os primeiros a participarem de tal atividade foram os executivos da área financeira. O resultado do experimento foi satisfatório, desta forma começou a se expandir em outras áreas, por volta da década de 80 chegou ao Brasil, tendo um impacto notório. Kishimoto (1993) explica que os jogos no Brasil foram influenciados pelos portugueses, negros e índios nas brincadeiras das crianças brasileiras.

Estudiosos apontam que antigamente a visão atribuída a brincadeiras eram somente de cunho recreativo, a sua função era meramente para distração e diversão. Mas ainda nos tempos atuais nota-se que até mesmo em um contexto pedagógico, ainda se usa o brincar apenas como diversão ou passatempo e pouco se é explorado como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento. Sabemos que quando a criança brinca, ela está na verdade demonstrando quem ela é. É possível que esta criança através do brincar projete sentimentos, medos, fantasias, imaginação, expresse os seus desejos, suas angustias, ou seja, a criança desenvolve intelectualmente, socialmente, fisicamente e emocionalmente quando brinca.

Na educação infantil o tema que mais se é abordado, nos últimos anos, é a questão da ludicidade, pois quando pensamos em infância logo associamos ao brincar, o seu uso possibilita um trabalho pedagógico que dá espaço a construção do conhecimen-

to, da aprendizagem e do desenvolvimento em seu contexto geral. Apesar da visão negativa que se atribuiu ao brincar na antiguidade, isso não muda a essência da criança, o "mundo" da criança é essencialmente lúdico não importa a cultura, classe social ou contexto histórico, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um "mundo" de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, nos quais a realidade e o faz-de-conta se confundem.

Em uma cultura do imediatismo e de mudanças constates somos sempre levados a adquirir competências novas, pois é o indivíduo a unidade básica de mudança. A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem (BINSFELD, 2011, p.7).

Partindo do pré suposto que a criança aprende brincando, o processo de aprendizagem, portanto é essencialmente lúdico. Por conta disto, esse estudo está pautado na principal ferramenta que alunos da educação infantil podem possuir (o uso do brincar e do lúdico), quando a criança brinca abre-se um "mundo de possibilidades", envolvendo imaginário, ações que fazem parte da verdade do que ela é, além da motricidade, linguagem e o relacionamento interpessoal.

Portanto o objetivo dessa pesquisa é compreender a influência que a brincadeira tem sobre a educação infantil, quais seus desdobramentos no desenvolvimento da criança, as implicações e a relação que a brincadeira possui na educação infantil, no que tange desenvolvimento, aprendizado e consequências. Assim houve a necessidade de atingir outros objetivos, são eles: investigar se o professor esta sendo um facilitador no ensino aprendizagem no que tange ludicidade, pois são de suma importância o incentivo e formação adequada aos educadores. Para haver eficiência na capacidade de ensinar é necessário que os professores estejam devidamente capacitados para desenvolver determinadas tarefas em sala de aula, e uma delas a utilização de forma adequada e eficiente da brincadeira pedagógica na educação infantil.

A partir dessa reflexão surgiu a seguinte problemática: Qual a importância do brincar no contexto geral e pedagógico? O educador será que está usando esta ferramenta em seu espaço pedagógico com eficácia?

Ampliar, inovar, explorar o ensino aprendizado será sempre plausível independente de qualquer coisa. Para tanto é justificável abordar a questão do brincar na educação infantil, pois além de ter se tornado uns dos assuntos mais comentados nos últimos anos, a brincadeira no contexto pedagógico é algo que precisa ser levado a sério, quanto tempo se passou, mas na prática, ainda é uma ferramenta pouco explorada quando se trata de aprendizado.

CAPÍTULO I

1.0 – BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Silva (2009), antigamente a educação não era institucionalizada, a responsabilidade de educação era dos familiares, as crianças eram educadas em suas próprias casas ficando pra mulheres essa principal função. Nos primeiros séculos as crianças eram tidas como adultos em miniaturas, eram auxiliadas apenas em suas necessidades físicas até conseguir independência, em seguida já eram inseridos em atividades cotidianas dos adultos, ajudando e sendo tratadas de igual pra igual. Com o passar do tempo surgem instituições denominadas de guarda materna, eram responsável por abrigar crianças em situações desfavoráveis.

Na Idade Antiga, as crianças eram deixadas em "rodas" – cilindro oco de madeira, giratório, que eram construídas em muro de igreja e hospital de caridade, na qual, as crianças eram entregue sem que a identidade de quem a trazia fosse revelada. Na Idade Média e Moderna, a responsabilidade do recolhimento ficava ao cargo das entidades religiosas (Silva, 2009. p.2).

A autora explica que em meados dos séculos XV e XVI os primeiros vestígios da educação infantil surgem na Europa, devido ao notório desenvolvimento econômico Europeu. As mudanças ocorridas nesse período, tanto de cunho científico, quanto o crescimento mercantil, abriu espaço para uma nova forma de educar a criança. Assim surgiram estudiosos que contribuíram para uma grande mudança na educação infantil. Erasmo (1465–1530) e Montaigne (1483-1553) defende que a educação deveria ter mais respeito com a natureza infantil, as atividades das crianças deveriam ter mais estímulo, além de relacionar a brincadeira como forma de aprendizagem.

Assim com o passar dos séculos a educação foi ganhando mais espaço, no século XX a educação europeia surgiu por meio de estudos científicos realizados por médicos que tiveram mais contato com crianças. Após primeira guerra mundial, as instituições comunitárias teve um crescimento considerável devido ao aumento de órfãos e também para o controle de mortalidade infantil.

Nesta mesma época surgiram estudiosos e grande percussores do desenvolvimento infantil, dentre eles Vygotsky (1896-1934) na década de 20 e 30, Wallon (1879-1962) na primeira metade do século XX e Piaget (1896-1980), colaboradores que revolucionaram a ideia dominante sobre crianças (SILVA, 2009).

A Educação infantil no Brasil se assemelha a trajetória ocorrida em todo mundo. Assim como ocorreu na Europa, a criança também não tinha uma atenção voltada para sua educação de forma didática, era também deixada a margem e não reconhecida enquanto suas características próprias, os cuidados partiam de fazendeiros e também eram largadas em "rodas de expostos" na zona urbana.

Algum marcos histórico contribuiu para que essa realidade mudasse, depois da libertação dos escravos houve uma transformação na cultura e tecnologia, assim como a proclamação da Republica que viabilizou as primeiras tentativas para proteção da infância e promover a redução da mortalidade infantil. A Educação no Brasil teve influencia da educação Europeia por intermédio da elite brasileira foi possível instalar o movimento da escola nova, o "jardim da infância" com isso houve vários questionamento políticos devido às finalidades assistências que envolvia esse novo espaço (SILVA, 2009).

Para que de fato a Educação Infantil fosse reconhecida como fator importante foi preciso mudanças e acontecimentos históricos por vezes não muito infelizes, pois se pensarmos em tempos atuais é difícil imaginar que um dia a criança foi alvo de tanta crueldade, é difícil pensar quanta falta de sensibilidade para entender o valor e a fragilidade de cada criança. Hoje sabemos o quanto é importante uma educação de qualidade nos primeiros anos, pois sabemos que muita das nossas condutas futuras, muitas vezes, é baseada há que tipo de educação recebeu em nossos primeiros anos de vida.

CAPÍTULO II

2.0 - O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

2.1 - O Brincar

Segundo Enciclopédia (2017), desde os tempos antigos que os brinquedos tiveram um importante papel na vida das crianças. Por milhares de anos crianças brincaram com brinquedos dos mais variados tipos. Bolinhas de gude foram usadas por crianças no continente africano há milhares de anos. Na Grécia Antiga e no Império Romano, brinquedos comuns eram barquinhos e espadas de madeira, entre os meninos, e bonecas entre as meninas. Durante a Idade Média, os fantoches eram brinquedos muito comuns entre as crianças.

Os brinquedos chegaram ao Brasil pela família lusitana Rebelo. O Sr. Manoel Rebelo foi o pioneiro em lojas especializadas no Brasil, ao abrir no bairro do

Jabaquara, em São Paulo, a loja que viria a ser o centro de referência do assunto no Brasil. A Rebelos' Funhouse é hoje a loja mais visitada na América Latina e tem um estoque e acervo invejável a qualquer loja na Europa e EUA.

Até o final do século XIX, a maioria dos brinquedos eram fabricados em casa, ou fabricados artesanalmente. Atualmente, a grande maioria dos brinquedos são fabricados em massa, e comercializados. A partir da segunda metade do século XX, vários países criaram leis que proíbem a venda de brinquedos considerados perigosos - por exemplo, por conterem materiais tóxicos ou partes que se soltam facilmente - ou que não possuem claros avisos - por exemplo, não recomendado para menores de três anos de idade por conter materiais que podem ser engolidos pela criança. Tais leis também dão ao governo o direito de recolher do mercado todos os produtos que não atendem às especificações necessárias.

Segundo ONU, brincar é essencial, um direito garantido por lei e preconizado pela ONU desde 1959. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos

Direitos da Criança de 1989, enfatiza: "Toda criança terá direito a brincar e a divertir"se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.".

Desta forma, sabe-se que a brincadeira é algo natural na infância. Quando pensamos em criança logo pensamos em brincar. É normal atribuirmos ao ato de brincar uma atividade que proporciona diversão, distração ou passatempo, de modo geral a brincadeira é atrelada a um momento de prazer e descontração.

Porém há muito vem se falando do brincar no desenvolvimento infantil, pois estudiosos afirmam que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, seja na área emocional, comportamental, social, cognitiva, quanto nas iterações humanas e em seu desenvolvimento motor. Quando a criança brinca ela está agindo como criança, porém quando ela não brinca já notamos que algo de errado está acontecendo.

Brincadeira não é uma atividade inata, mas sim uma atividade social e humana e que supõe contextos sociais, a partir dos quais as crianças recriam a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. É uma atividade social aprendida através das interações humanas (Carneiro 2007 p.2).

Partindo desse ponto é possível ter uma ideia do quão é importante o brincar na infância e principalmente na educação infantil. Quando a criança brinca na verdade ela

está se conectando com o mundo ao seu redor, é brincando que a criança desperta as suas fantasias e imaginação, desta forma demonstram seus sentimentos, emoções, sejam eles positivos ou negativos.

Vygotsky (1998), explica que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adulto.

Para Piaget (1971), a brincadeira é uma forma de exercitar a sua imaginação, se relacionando de acordo com seu interesse e suas necessidades junto à realidade de um mundo que pouco conhecem. Por meio da brincadeira a criança reflete, organiza, constrói, destrói, e reconstrói seu universo.

Wallon (1994), por sua vez defende que toda atividade da criança é lúdica, a criança por si só já executa a ludicidade mesmo antes de ser inserida em um contexto que gere a transformação do seu eu com o meio. As atividades surgem naturalmente e vai se aperfeiçoando com o decorrer do tempo, pode-se assim tornar mais complexas. Para o autor qualquer atividade que a criança expressa, seja o gesto de andar, comer, ou até mesmo sorrir já é uma forma lúdica.

2.2 Os jogos na infância

Contudo é possível observar o quão vasto são as atividades que envolvem a brincadeira, dentre elas existem, os jogos, no qual Huizinga 1938, explica que este contribui na noção de limites, regras, hierarquia, valores, capacidade de trabalho em grupo, estimulam a integração e a individualidade de cada um, ao passo que quando jogamos em um grupo gera direitos e deveres, além de respeito e senso de cooperação.

Barros 1970, p.34 afirma que:

O jogo constitui uma atividade primária do ser humano. É principalmente na criança que, se manifeste de maneira espontânea; alivia a tensão interior e permite a educação do comportamento, o aumento da coeficiência de autoconfiança e suficiência, a expansão do eu, e, às vezes, a sublimação das tendências instintivas; faz as crianças agirem contra o medo; favorece o desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

Conforme Kishimoto (1994), os jogos são uma transmissão de geração em geração e as crianças as tem internalizado por meio de sua prática. O autor explica que pedagogos e psicólogos estão de acordo em o jogo infantil é uma atividade física, mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade, de forma integral e harmoniosa. A criança evolui como o jogo e o jogo da criança vai evoluindo paralelamente ao seu desenvolvimento ou, melhor dizendo, integrando ao seu desenvolvimento.

Os jogos também podem ser utilizados como ferramenta para controlar a agressividade. Conforme Platão 427-348 a.c, o jogos educativos devem ser inseridos na vida da criança em seus primeiros anos, sob vigilância de um adulto. Almeida (2003), explica que Platão era contra os jogos competitivos, para ele era uma atividade que não valorizavam o caráter e personalidade, acreditava que por conta disso não trazia benefícios para a formação da criança.

Para Correa (2007), o jogo proporciona o equilíbrio entre a criança e o mundo, explica que quando a criança brinca jogando ela na verdade está aprendendo, pois aguça a criatividade, o raciocínio, o pensamento, interação, capacidade de criar e recriar, socialização. Também é possível que a criança comece a internalizar a noção de tempo e espaço.

Não restam dúvidas sobre a importância que o brincar tem para um bom desenvolvimento infantil, a brincadeira é fundamental para educar uma criança, seja em aspectos emocionais, comportamentais ou sociais.

2.3 – Lúdico e aprendizagem

Muito se fala do brincar na educação infantil, está relacionado a atividades que ajudam há passar o tempo, proporciona distração e é muito prazerosa. Se procurarmos o significado da palavra lúdico, encontraremos sinônimos como “brincar” “jogo”, “atividades recreativas” entre outros.

Almeida (2009) sintetiza em seus escritos que o lúdico ou ludicidade estaria reduzido a um corriqueiro ato de brincar se reduzíssemos essa atividade em apenas um brinca espontâneo ou apenas jogar. Devido à evolução semântica da palavra lúdica ela teve um reconhecimento por intermédio da Psicomotricidade, assim ficou conhecido como um traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano. Portanto, as implicações da necessidade lúdica vão além de uma brincar espontâneo, ou seja, quando se trata de ludicidade estamos falando do que se há por traz de todo mundo de fantasias e experiências trocadas quando uma criança manipula um objeto, ou simplesmente brinca. O lúdico faz parte da necessidade essencial da dinâmica humana, suas principais características é a espontaneidade, funcionalidade e satisfação. Por ser funcional não deve ser visto somente como uma atividade mecânica e repetitiva, sem ter uma meta a atingir. Não pode haver desperdícios de movimentos, o intuito é que se produza o máximo e economize energia.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, mo-

mentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (ALMEIDA, 2009, p.1).

Segundo a autora para uma atividade lúdica na sala de aula não precisa necessariamente de brinquedos ou jogos, mas basta que o professor tenha uma atitude lúdica. Mas para que isso aconteça não é tão simples assim, o educador precisa passar por um momento de autoconhecimento, pois este necessitará de sensibilidade, percepção, envolvimento, uma mudança interna, não somente externa cognitiva, mas principalmente um desenvolvimento afetivo para que assim consiga acessar a singularidade que o lúdico exprime. Evidenciando que não é fácil conseguir essa atitude, pois a mesma esta relacionado muito mais com uma mudança interna e consequentemente abrir espaço para o novo e romper padrões já estabelecidos desde então.

Jean Piaget (1971), um dos estudiosos pioneiro do desenvolvimento humano, diz que a atividade lúdica surge, inicialmente, do 0 aos 2 anos, sob forma de simples exercício motor. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento. No período simbólico entre dois e seis anos, a tendência lúdica se manifesta, sob forma de jogo simbólico, ou seja, jogo de imitação e imaginação. São os chamados jogos de "fazde-conta", Nestes jogos, a criança tenta reproduzir as atitudes e as relações predominantes no seu meio ambiente; ela será autoritária ou liberal, carinhosa ou agressiva, conforme o tratamento que recebe dos adultos como os quais convive. Dos sete aos doze anos, as crianças aprendem o jogo de regras, que predomina em toda vida do indivíduo. Esta é uma conduta lúdica que supõe relações sociais, pois as regras são controladas pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta.

O uso do lúdico é indispensável quando se trata de aprendizagem na educação infantil, por meio da brincadeira a criança demonstra o seu mundo interno colocando pra fora o modo que se coloca no mundo enquanto aos seus próprios sentimentos e em frente às outras pessoas. Quando a criança brinca na verdade ela está levando a sério, pois na verdade ela está em um "mundo paralelo" que diz muito sobre seus sentimentos, medos, alegrias, angustias, além de permitir o seu desenvolvimento motor e a capacidade de relacionamento interpessoal.

Para Vigostiky (1884), é no lúdico que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Winnicott, psicanalista e estudioso do comportamento infantil. Postula em 1975 que brincar é fazer. Para ele a brincadeira é universal e que é própria da saúde: O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais.

Oliveira (2000), explica que a atividade lúdica revela-se com instrumento facilitador da aprendizagem, possuindo valor educacional intrínseco, criando condições para que a criança explore seus movimentos, manipule materiais diversos, interaja com seus colegas e resolva situações problemas.

CAPÍTULO III

3.0 – O LÚDICO E O EDUCADOR

Muito se fala do lúdico e da sua importância no desenvolvimento saudável da criança. Por meio da revisão bibliográfica ficou claro o quão vasto é esse campo que envolve o lúdico, e a influencia na vida emocional, social, intelectual e motora da criança. Neste capítulo vamos tratar da importância do educador nesse tramite entre criança e ludicidade, pois sem alguém que faça a interface entre lúdico e criança a função principal da brincadeira não trará as expectativas esperadas para um bom desenvolvimento.

Matos (2013), explica sobre a falta de preparo que os educadores têm quando se trata de ludicidade, afirma que poucos educadores perceberam a real importância do "brincar", não conseguem compreenderem a riqueza que há por trás das brincadeiras e o quanto isso é importante no desenvolvimento pessoal, social e cultural. "O educador precisa compreender a criança, o homem, o currículo e a educação para que o seu ensinar venha a contribuir positivamente na sociedade".

O educador é o mediador entre conhecimento e saber da criança, um organizador do tempo e das atividades propostas em sala. É a partir dessa mediação que a criança passa por seu processo de construção do conhecimento, então este educador tem que ter competência técnica para fazê-la. Além de desenvolver algumas capacidades, tais como atenção, imitação, memória, imaginação entre outros aspectos relevantes (MATOS, 2013, P.8).

Desta forma o educador é peça fundamental para a existência do lúdico. À criança pode até brincar, jogar, interagir com os objetos, porém se não tiver um mediador entre criança e brincadeira é impossível haver uma construção eficaz da aprendizagem.

Se o professor é peça chave quando se trata de ludicidade é necessário que entremos na questão da "bagagem" que este educador possui. Matos (2013) enfatiza a questão de muitos educadores da educação infantil estarem em sala de aula sem formação adequada, de receberem salários baixos e ainda se submeterem a condições precá-

rias de trabalho. Se o professor não tem suas necessidades básicas atendidas, certamente sua eficiência em sala de aula ficará comprometida.

Mas os debates sobre essa questão tem colocado em pauta a importância de investimentos na formação de professores tanto em creches como pé - escola.

A LDB nos diz em seu Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores em educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".

Isso quer dizer que investimentos no aprimoramento do professor devem acontecer o mais rápido que imaginamos, no qual ficará de responsabilidade de cada instituição viabilizar essa formação, sem deixar de lado as experiências já vividas em sala de aula de cada docente.

Matos (2013) sugere introduzir na grade curricular dos educadores, uma formação lúdica. Com essa disciplina será proporcionado o autoconhecimento, se conhecer como pessoa garante uma percepção melhor do que somos, nossos limites, sentimentos, permite também o autocontrole e estimula a criatividade na resolução de problemas, consequentemente terá uma melhor visão em sala de aula saberá a importância do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, cada um com suas próprias singularidades.

Seguindo essa linha de raciocínio coloquemos também em pauta a questão do espaço físico adequado para que o educador possa ter a base para que o lúdico de fato aconteça um espaço lúdico garante uma riqueza maior de subsídios para o educador desenvolver um bom trabalho.

Ressaltemos também que no Brasil o professor não tem o reconhecimento adequado pela sua profissão, seja economicamente, seja pelo o simples fato de contribuírem a tirar as pessoas da ignorância. Podemos então sugeri que a autoestima dos professores também está comprometida, creio que essas questões interfiram também em sua prática na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou demonstrar a importância do brincar e seus desdobramentos para o desenvolvimento saudável da criança. O fator mais importante dessa pesquisa foi demonstrar como os jogos e o brinquedo influencia na aprendizagem, trazendo uma séria de implicações desde âmbito social quanto pessoal.

Na revisão bibliográfica verificou-se que o brincar nem sempre foi fator relevante na sociedade, na verdade em seus primórdios era tido como algo negativo e insignificativo, nem mesmo a criança era valorizada ou tratada como criança, eram apenas adultos em miniatura. Mas com o passar do tempo e por intermédio dos autores interessados no assunto, notou-se que a brincadeira é parte implícita da criança, tanto que é como se fosse um treinamento para vida adulta, portanto o jogo é para criança o mesmo valor e importância de um trabalho para o adulto.

Descobrimos também a importância de um mediador entre criança e lúdico. Chegamos à conclusão que é inválida a atuação da criança com atividades lúdicas sem haver um adulto preparado e capaz de tornar possível a experiência da criança em quanto brinca.

De atividade sem significado algum, o brincar foi ganhando importância e se tornou atividade primordial para o desenvolvimento saudável da criança preparandoa para a vida adulta.

A partir dessas constatações, não há como negar a responsabilidade que cabe ao educador de buscar compreender que o brincar representa um elo fundamental que deve ser incentivado, que a brincadeira deve ser uma atividade que proporciona distração e prazer, mas que também deve ser levada a séria, no que tange ludicidade e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BINSFELD, Nascimento J. A importância do Lúdico na aprendizagem do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Maria Cândida de Lima do Município de Basnorte, MT. Brasnorte, MT: TCC, 2011. Acesso 10/11/2022,

CDOF.https://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso 10/11/2022.

FAEF. http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wLWD9GTfD1Vm ODz_2013-6-28-15-56-4.pdf. Acesso 15/11/2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CAIRUS.

http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pd f. Acesso 10/11/2022.

NALLIN, Claudia Góes Franco. Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, SP:

[s.n.], 2005.

PORTAL EDUCAÇÃO.

https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/origem-dos-jogos-ebrincadeiras/32269. Acesso 15/11/2022.

NOVA ESCOLA. https://novaescola.org.br/conteudo/4153/10-brincadeiras-paraexperimentar-com-as-turmas-da-creche-e-da-pre-escola. Acesso 15/11/2022.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1971). Psychologie de l'Enfant. Paris: P.U.F.

SENADO. https://www12.senado.leg.br/cidadania/edicoes/577/brincar-e-um-direitogarantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira. Acesso 09/01/2017.

SOUZA, A. de M. e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org.). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WIKIPEDIA. https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil.

Acesso 15/11/2022.

WIKIPEDIA. https://pt.wikipedia.org/wiki/Brinquedo. Acesso 10/11/2022.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

REFLEXÕES SOBRE A APLICABILIDADE DA LEI 10639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANZIA ALMEIDA DOS REIS

RESUMO

O presente artigo tem como objeto a Lei 10639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nos Ensinos Fundamental e Médio. Tem como objetivo discutir as relações étnico-raciais na educação infantil e suas implicações na formação do estudante e futuro cidadão. Para tanto, utilizou-se como metodologia pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico teve autores como Cavalheiro (2000), Rosemberg (1991), PCNs, Convenção do Direito da Criança entre outros intelectuais e documentos que discutiram a questão do negro no Brasil e aplicabilidade da referida lei. Os resultados apontaram que o racismo ainda é uma constante no país e as crianças também são racistas, muitas vezes devido a formação que recebe em casa, acrescida com a da própria escola, portanto, a escola possui um papel importante para discutir o racismo e promover a conscientização para que seja possível respeitar as diferenças na nossa sociedade.

Introdução

Os episódios de racismo na sociedade brasileira são uma constante, como por exemplo, o do goleiro Aranha, jogador do Santos, ofendido por diversas vezes em uma partida de futebol entre o Santos e o Grêmio em Porto Alegre. O racismo presente na sociedade brasileira e no esporte é o mesmo que sempre existiu. O Brasil traz uma herança escravista muito forte. O que tem ocorrido mais recentemente é que esses atos têm sido levados a público com mais frequência. Outro episódio recente, que chamou atenção na televisão e nas redes sociais, foi as ofensas sofridas pela repórter e apresentadora Maria Júlia Coutinho (Maju), dando a impressão que pessoas negras não tem direito a ascensão social, que por mais destaque, dinheiro ou inteligência que tenham, serão sempre julgados pela cor da pele antes de mais nada.

É importante ressaltar que esses fatos tomaram essa proporção por terem acontecido com pessoas negras públicas, mas situações como essas acontecem diariamente, em vários setores da sociedade, despertando a necessidade de uma discussão mais efetiva sobre as questões étnico-raciais, uma pedagogia antirracista.

O racismo brasileiro, sustentado durante três séculos de escravidão, revela-se como uma verdade factual. Infelizmente, o Brasil ainda vive uma cultura de estereótipos e a escola tem papel junto com a família nesse processo de extermínio do racismo e de outros tipos de preconceitos, essa prática deve ser colocada pela família no cotidiano das crianças desde seu nascimento, e dando continuidade na escola que também prepara esse cidadão para a sociedade, portanto ha urgência em direcionar todos os nossos esforços pedagógicos para essas crianças, pois com elas faremos uma sociedade menos preconceituosa.

Inserir a criança em um mundo igual onde diferenças de cor, raça, religião, gêneros etc., não sejam bandeira para intolerância, por isso, a necessidade de projetos que tragam a cultura e a beleza negra para dentro das escolas, tornando essas supostas diferenças positiva.

Histórico dos negros no Brasil

Os negros foram escravizados na África e trazidos para o Brasil como máquinas de trabalho, esse período de escravidão teve início com a produção de açúcar na primeira metade do século XVI. Exerciam diferentes atividades laborais, que não se limitavam ao eito, com jornadas de trabalho de quinze a dezoitos horas diárias, alimentados de acordo com a função que exerciam. Foram os primeiros a morrer de fome nos períodos de seca e escassez.

Mas negros não aceitavam esta condição passivamente, entre os anos de 1807 e 1835, várias insurreições escravas foram organizadas em Salvador. Nelas, os escravos realizaram formas superiores de luta a favor da liberdade e da destruição do sistema escravista.

Outras formas de resistência dos negros escravizados eram as fugas, os assassinatos de senhores, a formação dos quilombos e os suicídios.

Encerrando o tópico referente à resistência negra, não se poderia silenciar sobre a importância dos quilombos, que foram as organizações de resistência mais radicais ao sistema escravocrata e era no quilombo que o negro negava, radicalmente, a escravidão e conquistava a condição de ser livre (SILVA, 2014).

O acervo de documentos sobre os quilombos é escasso. Na Biblioteca Nacional, poucos documentos fazem referência aos acampamentos de negros fugidos, já que a maior parte da documentação sobre escravidão no Brasil era produzida por escravagistas que exigiam o completo extermínio desses focos de resistência.

Há ainda, no acervo da Biblioteca Nacional uma bela coleção de imagens que documentam os castigos impostos aos escravos fujões. Essa iconografia retrata a crueldade

dos castigos infligidos àqueles que buscavam apenas sua liberdade.

O percurso histórico busca entender de que forma as lutas políticas, históricas, sociais e jurídicas foram importantes para o desenvolvimento da ideologia da igualdade racial no Brasil, tendo desencadeado tantos eventos, congressos, leis e pareceres que tratam sobre as relações étnico-raciais.

O processo da abolição da escravidão no Brasil ocorreu de forma lenta, atendendo mais aos interesses da elite brasileira do que aos dos negros escravizados. Examinado mais profundamente, o movimento abolicionista, em grande parte, foi um movimento verdadeiramente escravista. As lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários foram, na verdade, protelatórias da abolição total. Assim, as conquistas que deveriam resultar na emancipação do negro, muitas vezes, resultaram em sua exclusão. E, ao longo do século XIX, sancionaram-se diversas leis que promoviam a "abolição" gradual.

Por fim, em 1888, aprovou-se a lei 3353, conhecida como "Lei Áurea" determinando o fim da escravidão. Tal lei, que agradou tanto aos abolicionistas, como os setores mais conservadores da sociedade, pôs um ponto final "numa situação que envergonhava a nação. Colaborando com a ideia de liberdade outorgada, com a tentativa de escamotear o protagonismo do escravo no derrocada do regime" (JACINO, 2008, p. 65).

Foi em meio a essas teorias racistas, foi nesse ambiente "científico" hostil que os africanos e seus descendentes tiveram que, diariamente, travar uma batalha por sua sobrevivência física e moral.

Para fugir de uma imagem negativada e conseguir ser reconhecido como nação, o Brasil enxergou no branqueamento da população a possibilidade de apagar o sangue negro que corria nas veias da mestiça população brasileira. Promover tal branqueamento era uma alternativa para o país tornar-se nação, e isso fez com que um aspecto meramente biológico como a mestiçagem ou miscigenação ganhasse uma importância política e ideológica e o sucesso da política do embranquecimento dependeria o processo de homogeneização biológica fundamental para a construção da identidade nacional. Para isso incentivava os casamentos interraciais para que a cada geração a população fosse ficando mais branca.

Como o ex-escravo não estava em condições de competir com o imigrante europeu, a sobrevivência econômica dos negros se concentrou em dois tipos de atividades: serviços urbanos e suburbanos (chacareiros, vendedores ambulantes, empregadas domésticas, pescadores, entre outros) e como trabalhadores rurais por conta própria, obrigando-se a vender seus produtos por preços inferiores ao praticados no mercado (BARBOSA, 2004; BATISDE; FERNANDES, 2008).

A Revolução de 1930 e a Lei do trabalho nacional reabriram gradualmente, as possibilidades de aproveitamento da mão-de-obra negra nas atividades industriais urbanas, pois havia interesse político em diminuir a influência dos sindicatos controlados por imigrantes europeus.

Em 1951, foi sancionada a Lei 1.390, denominada "Lei Afonso Arinos" que tinha como ponto relevante a proibição das discriminações raciais. As discussões referentes à eficácia da lei foram e são inúmeras até os dias atuais. Apesar disso, a sanção da referida Lei foi uma conquista de homens e mulheres afrodescendentes brasileiros (as).

Na década de 1960, uma nova ditadura militar dificultou as ações do movimento negro. Contudo, na década de 1970, o negro urbano paulista começou a se organizar e Moura (2004) apresenta várias razões que impeliram os negros a procurarem reagrupar-se em movimentos como Black Power, Panteras Negras, Muçulmanos Negros, surgindo as lideranças radicais como Malcom X e Luther King Jr.

No mesmo ano (1995), foi sancionada a Lei 9125/95 que, no artigo 2.º, estabeleceu o dia 20 de novembro como data nacional, oficializando-a como o Dia da Consciência Negra.

Na década seguinte, em articulação com o Movimento Negro, o deputado federal Paulo Paim apresentou o Projeto de Lei 3.198/00, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor. Em 2003, foi aprovada a Lei 10.639/03, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Houve outras conquistas e outros movimentos de resistência e reivindicação que, infelizmente, não foi possível abordar nesta pesquisa, mas, sobre cuja importância não é possível se calar, destacando-se dentre eles, o Hip Hop, a literatura marginal, o Instituto da Mulher Negra Geledés, que continuam militando a favor das politicas afirmativas, contra o racismo, contra a violência contra a mulher e o jovem negro, assim como, promovendo ações de valorização da cultura e da história do negro.

Dessa forma, ao longo do século XIX e XX, as políticas de exclusão marginalizaram a população negra, resultando em um quadro desigual no qual pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas. Na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que de pessoas brancas na

mesma situação. Aproximadamente 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2004).

De acordo com Censo 2010, o diferencial de rendimento entre os grupos de cor ou raça ainda é relevante. Brancos apresentam rendimentos médios mensais de R$ 1.538,00, semelhantes a amarelos de R$ 1.574,00, enquanto os grupos de pretos percebem R$ 834,00, pardos R$ 845,00 e indígenas R$ 735,00. Ou seja, os brancos recebem, praticamente, o dobro de rendimento dos negros, e nos grandes centros, esse percentual chega a 3,2.

Legislação referente à educação e relações étnico-raciais

A história do Brasil marcada por apresentar mudanças lentas nas estruturas curriculares, as abordagens de ensino-aprendizagem, particularmente no que tange à educação da população negra, não sofreu quase nenhuma mudança significativa, quando o limite do currículo oficial abarcava apenas a história da escravidão.

Mediante a esta situação racista, o movimento negro com apoio de alguns setores da população, reivindicaram políticas que promovam a igualdade racial. Na área educacional, já ocorreram alguns avanços, que foram alicerçados pela legislação.

De acordo com o Artigo 29 da Convenção sobre os direitos da Criança e dos adolescentes promulgada pelo decreto 99.710 de 21 de novembro de 1990:

1 – Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial;

b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e pessoas de origem indígena;

Como se pode observar este artigo, orienta o desenvolvimento integral da criança, trabalhando as questões da diversidade, valores, visando assegurar os direitos da pessoa humana.

Outro marco legal na educação e relações étnico-raciais, é a Lei 10.639/03 que: torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nos Ensinos Fundamental e Médio, ressaltando a importância de temas como a luta dos negros, sua relevância e contribuições para o país nos diversos aspectos (cultural, social, econômico, etc.) e altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B.

O Art.26-A estabelece que nas instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O §1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil e o §2º que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

Potencialidades e limites da aplicação da Lei 10.639/03

A edição da lei 10.639/03 ocorreu na esteira do complexo processo de democratização do país, marcado por reflexões a respeito de desigualdades históricas que contribuíram para negação de direitos a populações e a pessoas afrodescendentes.

Em 2003, o então recém-empossado presidente da República Luiz Inácio Lula da Silvam promulga essa lei para ser um instrumento legal de enfrentamento da problemática das relações raciais no Brasil. Fazendo isso pela via da educação formal, o governo convoca as instituições de ensino para se envolverem com a luta antirracismo no Brasil. Abandonando uma postura imparcial em relação ao tema, a referida Lei ajuda na reparação a essa população negra abordando mis claramente a temática e dando enfoque para que sejam praticadas dentro das escolas, a partir da construção de um currículo que atenda a essas demandas.

No bojo deste processo, foi também fundamental o debate social provocado por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em que se afirmaram modificações educacionais como a flexibilização curricular, as pautas relativas à inclusão e a reafirmação da autonomia docente.

A aprovação e a implementação da

Lei 10.639 de 09/01/2003, que dimensiona o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, tornando-o obrigatório na educação básica e, do Parecer CNE/CP003 (BRASIL, 2004), abre caminho a discussões sobre a identidade da cultura afro-brasileira, como forma de combate a discriminação racial nas instituições escolares em todos os níveis de ensino.

Com a aprovação da referida lei, foi ainda criada, no mesmo ano, uma secretaria voltada para a questão étnico racial, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de, na medida do possível, corrigir os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo assim uma democracia mais justa e igualitária, conforme se verifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004.

Contudo, sabemos que a existência de uma lei não garante a sua aplicação, por isso, construindo estratégias para cumprir o que regulamenta a Lei 10.639/03 e as suas Diretrizes, o MEC, outros Ministérios e Secretarias, a exemplo da SEPPIR, elaboram, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, convocando os governos municipais, estaduais e o federal a se envolverem com a luta por uma educação antirracismo no Brasil, incluindo em suas agendas direcionamentos que garantam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a Lei 10.639/03.

Estudos recentes tem mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecer na escola, apresentando as maiores taxas de evasão e repetência. Tem-se concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor do que o dos alunos brancos (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG, 1987; SILVA, 1990).

Estes estudos revelam a importância de realizar uma discussão à respeito da diversidade, desde a infância, pois se a criança não for preparada desde cedo, dificilmente romperá com os preconceitos presentes em seu meio repetindo os padrões de discriminação que aprende, como afirma Lima (2005) é na Educação Infantil que são formados os primeiros embriões dos valores humanos, costumes e princípios éticos, então ali, com certeza as manifestações racistas e discriminatórias poderão ser amplamente combatidas.

Nesse sentido, é com certeza um desafio desenvolver na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro (MOURA, 2005).

Mas, pode-se perceber nas escolas, que mesmo existindo estas dificuldades algumas mudanças básicas, nos currículos e nos relacionamentos escolares e em sala de aula já estão ocorrendo. No entanto, a inclusão global ainda continua distante da realidade, devido a complexidade da realidade brasileira. Sendo assim, deve se ter como objetivo a capacitação das crianças para interagir no sentido de respeitar as diferenças e valorizar as identidades, por meio de uma educação que vise a produção de conhecimentos, posturas, atitudes e valores focando a pluralidade étnico-racial. Esses esforços devem ser voltados a viabilização de uma educação que de fato seja um marco no tratamento das questões da infância e das diversas variáveis étnico raciais.

A obrigatoriedade do estudo da cultura e história negra direciona o currículo a ser pensando na perspectiva crítica de empoderamento, exigindo que as formas de viver e

"representar" dos grupos étnico-raciais excluídos venham à tona para subverter os discursos e práticas racistas que querem silenciar negros e negras. Incluir as questões étnico-raciais no currículo é mais que reconhecer e celebrar as diferenças, é adotar um currículo que faz das demandas que emergem com a Lei 10.639/03 ferramenta para o enfrentamento das relações étnico-raciais.

As diretrizes para que se efetive uma educação para relações étnico-raciais, são percebidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos documentos do Ministério da Educação e Desporto/Secretaria da Educação Fundamental (BRASIL, 1998). Neles, indica-se que a escola deverá contribuir para que princípios constitucionais de igualdade sejam viabilizados, principalmente no que se refere às questões da diversidade cultural. Nesse sentido, Ribeiro afirma: "Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas" (2002, p. 150) e, jovens e adultos têm o mesmo direito.

Lei 10.639/03 na educação

A obra de Cavalleiro (2000) analisa a socialização das crianças negras no espaço da préescola e na família, no que diz respeito ao reconhecimento da questão racial e na constituição da identidade dessas crianças, apresentando um contexto delicado, no qual a internalização de determinados conteúdos contribuem negativamente para a construção da identidade das crianças. Revelando um silêncio que envolve a questão racial na escola e na família, ocultando a questão nas

duas instituições.

O racismo está presente em todas as esferas sociais, desde a família ou na comunidade até mesmo na escola. E é na escola que temos muitos alunos que trazem consigo uma rica bagagem cultural com costumes, hábitos e tradições diferentes trazidos do seu convívio familiar. Podemos concluir que cada aluno tem sua própria história que deve ser valorizada, assim como nossa sociedade é composta de uma diversidade cultural que deve ser respeitada e valorizada. Assim, a escola exerce um papel fundamental na transmissão de conhecimento, que deve ser conduzido com o devido cuidado para não difundir algumas "verdades" prontas aos alunos, principalmente quando se trata de contar a história de uma determinada etnia.

O papel da família é primordial na educação de seus filhos, questionando o racismo de forma geral. Por ser fonte de preparação da criança para interagir com o mundo, a influência da família de sobremaneira no comportamento dos futuros cidadãos. Os adultos mais próximos são responsáveis pelos primeiros momentos da construção do pensar e agir da criança, que consideram seus familiares como exemplos corretos e confiáveis, mesmo quando demonstram atitudes retrógradas. Sendo de extrema importância a aproximação da família com a escola nesse processo de conscientização.

Além do que se diz respeito aos conteúdos a serem apresentados aos alunos, as Diretrizes também sinalizam para a necessidade de inclusão, nos cursos de formação de professores e profissionais da educação, de materiais e de textos didáticos, objetivando estimular o "ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos"(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL).

A mesma indicação é feita a cursos superiores, mesmo que não relacionados à formação de docentes ou ligados às áreas das Ciências Humanas, demonstrando a preocupação em ampliar, ao máximo, a abordagem da questão pelos bancos escolares brasileiros.

É preciso estar atento ao fato, de que a prática pedagógica, pode perpetuar o preconceito racial e a discriminação, excluindo dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira. Por tanto, Cavalleiro afirma:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (2000, p. 35).

Podemos considerar a existência de diferentes formas e modelos de educação, lembrando que a escola e o professor não são os únicos responsáveis por sua prática, pois os processos educativos podem acontecer na escola e fora dela podendo acontecer paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG's, e outros movimentos sociais e todos precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimos e formadores, tanto para a criança, quanto para os profissionais da educação.

É necessário que existam materiais bibliográficos e outros recursos didáticos que deem amparo ao docente na formulação de seu planejamento e aplicação da aula. Mas, também, é necessário que o professor seja capacitado através de cursos para que saiba utilizar esses materiais de forma coerente para que atinja seu objetivo de levar o conhecimento. Para isso ele necessita da formação continuada, cursos pertinentes que promovam sua qualificação.

A formação continuada faz com que o docente desperte sua atenção sobre a diversidade e o preconceito existente na escola. Além de adquirir conhecimento, propicia ao docente refletir e repensar sua prática, rever seus conhecimentos e avaliar o currículo proposto pela escola, a fim de propor novas metodologias que possibilitem superar preconceitos e comportamentos discriminatórios tanto da comunidade escolar quanto dos alunos.

A prática docente exige reflexão e revisão frequentes, observando sempre o contexto social em que o professor está inserido. A necessidade da constante renovação de suas práticas deve ser observada, não ficando apenas com as habilidades adquiridas em sua formação inicial, a formação contínua deve ser presente na vida profissional docente.

Segundo Perrenoud:

[...] a formação contínua dos professores assumiu as características de um ensino quase interativo, o qual pretendia transmitir novos saberes a professores que não os tinham recebido no período da formação inicial. Aggiornamento, este é seu nome italiano; recyclage, assim ele é chamado em algumas regiões de língua francesa: a formação contínua visava – e sempre visa – atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação (2002, p. 21).

Houve avanços significativos no avanço desde o início da Lei 10.639, inclusive no

sentido de pautar outros dispositivos sobre a cultura afro-brasileira, mas especialistas na temática reconhecem barreiras que ainda precisam ser superadas para sua total efetivação.

Uma das dificuldades que muitas escolas brasileiras têm em seu cotidiano pedagógico é trabalhar de forma interdisciplinar, uma vez que o ideário positivista, pautado na perspectiva de ver um objeto isolado sem a necessidade de colocá-lo como uma parte que se articula com um todo dialético.

Mas mesmo assim, a educação ainda se mostra como a principal chave para combater o racismo, o preconceito e as discriminações que atingem as populações negras, não só visando ao enfrentamento dessas questões, mas levando informações e conhecimentos para a construção de respeito entre os sujeitos e a quebra de estereótipos tão internalizados na sociedade. Por isso, é necessário que a história e a cultura afro-brasileiras e africanas sejam ensinadas nos diversos níveis de ensino.

Sendo assim, o compromisso da escola com a sociedade perpassa pela construção formal do conhecimento e se firma no compromisso com a socialização, formação política e respeito à diversidade cultural. Essa tarefa vai além das barreiras educacionais tradicionais e dos conteúdos e programas ultrapassados ou resistentes às transformações.

Considerações Finais

Pode-se concluir que a escola, se torna um lugar privilegiado para a discussão da questão do preconceito em todos seus ângulos, pois, uma vez que esta reproduz o mundo social, no seu interior estão presentes as ideologias que estruturam o modo de ser e fazer na sociedade brasileira, logo também está presente o racismo e todos os outros preconceitos. Por isso, é necessário repensá-la.

É importante que os profissionais já formados, que atuam nas escolas, devam ser priorizados quando a receber a qualificação, mas não devemos esquecer os futuros profissionais que estamos formando e que possivelmente chegarão às escolas sem saber como proceder em relação à temática.

O reconhecimento e a valorização das culturas africanas nesse processo de formação é um dos caminhos para a promoção do respeito à diversidade étnico-racial da qual é formada a cultura brasileira.

Em se tratando de currículo, é perceptível que a dominação ideológica eurocêntrica ainda é presente no currículo das instituições de ensino brasileiras, currículo que durante longos anos manteve o comportamento de não problematizar as questões raciais, entendendo-as como identidades exóticas e folclóricas ou simplesmente por ignorar a história do outro, por reproduzir uma visão baseada no racismo estrutural envolvido.

A obrigatoriedade do estudo da cultura e história negra nos da uma visão mais abrangente da História vendo que durante séculos foi uma temática apagada, esquecida e omitida do currículo escolar e, com isso, direciona o currículo a ser pensando na perspectiva crítica de empoderamento, exigindo que as formas de viver e representar dos grupos étnicoraciais excluídos venham à tona para subverter os discursos e práticas racistas que querem silenciar negros e negras. Incluir as questões étnico-raciais no currículo é mais que reconhecer e celebrar as diferenças, é contar a verdadeira história do povo brasileiro, é adotar um currículo que faz das demandas que emergem com a Lei 10.639/03 ferramenta para o enfrentamento das relações étnico-raciais.

Para os educadores este é um dos grandes desafios do processo educacional. Produzir e divulgar conhecimentos sobre as culturas africana e afro-brasileira, proporcionando condições de aprendizagem de atitudes, posturas e valores que preparem o cidadão para uma vida de fraternidade, sem barreiras estabelecidas por diferenças culturais.

O desenvolvimento de estratégias educativas e pedagógicas com objetivo de compreender as relações multiétnicas é um recurso para o avanço no combate ao racismo, é dever de todas as instituições sociais reverem seus processos educacionais, corrigir valores, atitudes, posturas, ideias e discurso, para que não haja barreiras para o desenvolvimento de relações étnico-raciais positivas. Cabe a cada um usar a criatividade descobrir caminhos apropriados e adequados para cada realidade.

Portanto não mais será negado o direito de toda a espécie humana, de serem formados respeitando as diferenças, construindo uma sociedade igualitária, onde todo cidadão poderá assumir com orgulho sua identidade racial, além da religião, gênero ou classe social.

É importante destacar a necessidade de se formar educadores (as) preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, mas acima de tudo, críticos ao currículo e suas práticas, preparar estas crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, mas para o resto da vida, educando para a diferença, ressaltando as especificidades, respeitando a consciência negra, valorizando todas as etnias em uma educação sem preconceitos.

Não custa afirmar que a superação do eurocentrismo (presente não somente no ensino de história) e também o rompimento com o que seria uma abordagem colonialista

da história se realiza de forma horizontalizada no currículo escolar e não apenas em datas celebrativas, por ação isolada, ou ainda, de forma estigmatizada.

Enfim, a luta por tornar efetiva a lei n. 10.639/03 deve ser de todos e não só dos afrodescendentes, pois só então teremos a chance de desencadear um processo de superação do racismo dentro da escola e construir uma sociedade racial e socioeconomicamente mais justa. A escola, com seu papel de formar o aluno para o exercício de cidadania, é mais uma vez o ponto central do debate social: a mudança sempre passará pela Educação.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Wilson do Nascimento. O negro na economia brasileira: da colônia aos umbrais do século XXI. In: MUNANGA, Kabengele (Org). O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Palmares, 2004, p. 76-104.

BATISDE, Roger; FERNANDES, Florestan. Brancos e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.

BENTO Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no brasil In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BRASIL. Lei 10.639/03, de março de 2003. que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental .

BRASIL (2004) Ministério da Educação. CNE/CP003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso: Agosto/2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação-FNDE. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2017.

HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. Cadernos de Pesquisa, n.63. 1987. p. 24-26.

_____. SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, n.73. p. 5-12, 1987

JACINO, Ramatis. O Branqueamento do trabalho. São Paulo: Nefertiti, 2008.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In. Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada. Ano ?.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE

PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004, p. 17.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In. Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada. 2005.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre. Artmed, 2002.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. Cadernos de Pesquisa, n. 77. p. 25-34, 1991. _____. Dilemas da educação infantil brasileira contemporânea. Palestra apresentada no 14ºCongresso Brasileiro de Educação Infantil, 10 a 13 de julho, Campo Grande. p. 1-10, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares

Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 43.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M R S, CATANI, A M, PRUDENTE, C L e GILIOLI, R S. Negro, educação e multiculturalismo: Editor Panorama, 2002

SANTOS, Erisvaldo P. dos. Reexistência negra e escravidão na educação das relações étnico-raciais. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. (Org.). Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parecerias (Laseb). 1ªed.Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v., p. 113-122

SILVA, Neide Cristina da. Resistência na Casa Grande: História e Cultura Afro-Brasileira na Educação de Adultos. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Educação da Universidade Nove de Julho, 2014.

A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INFANTIL

SILVANA ANACLETO CAVALCANTE

RESUMO:

O presente artigo tem a intenção de falar sobre as artes na educação infantil, buscando compreender suas raízes e suas aplicações no ensino para crianças. Nesse sentido a arte e suas influencias são de extrema importância no desenvolvimento da criança e na sua formação na infância, pois é através do imaginário e do fazer artístico que a criança demonstra suas emoções e sentimentos. A Arte também se faz presente na criação de músicas e ilustrações para aulas; na confecção dos materiais e personagens; em inúmeras atividades com os educandos, sendo uma importante forma de linguagem na primeira infância que constitui um relevante meio para o desenvolvimento do aluno, porém, necessita-se que a prática educativa seja ressignificada e os educadores mais capacitados para que haja situações de aprendizagem significativas.

Palavras – Chaves: 1. Educação, 2.Infantil, 3.Arte.

ABSTRACT:

This article intends to talk about the arts in early childhood education, seeking to understand its roots and its applications in teaching for children. In this sense, art and its influences are extremely important in the child's development and in its formation in childhood, because it is through imagery and artistic practice that the child demonstrates his emotions and feelings. Art is also present in the creation of music and illustrations for classes; in the making of materials and characters; in numerous activities with the students, such as clay modeling, painting, drawing, body expression, dance; in creativity in this way, it is perceived that through the Arts children increase their capacity for expression and perception of the world, being an important form of language in early childhood that constitutes a relevant means for the development of the student, however, it is necessary that the educational practice is reframed and the educators more qualified so that there are significant learning situations.

Keywords: 1.Education, 2.Children, 3 .Art

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo foi realizado com o objetivo de demonstrar a importância da arte. A disciplina Arte pode ser aplicada na educação da criança, por sentirmos necessidade de entender e responder qual o valor dessa disciplina e como ela pode ajudar na educação da criança, visando estimular a sensibilidade do aluno, incentivando-o a pensar, sentir e agir de maneira diferente, por meio do uso das diversas linguagens artísticas, buscando favorecer o desenvolvimento do potencial criador do indivíduo.

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornandose um fator essencial de humanização. O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa. A Arte é área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade, é linguagem, um sistema simbólico de representação. Considerando-se que as artes em suas várias facetas são parte integrante da cultura de uma sociedade e estão inseridas na vida das pessoas, e que a escola deve voltar sua atenção para a arte como meio de aprendizagem no processo educativo.

Valorizar a arte na educação seria enfatizar as atividades de apreciação de obras de artes propiciando uma alfabetização visual. Por isso, este trabalho visa investigar as práticas pedagógicas e como a arte, pode interferir na compreensão e desenvolvimento infantil. Portanto, conclui-se que a arte é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de educação das crianças, pois propicia a construção dos conhecimentos fundamentados na sensibilidade, na capacidade de inventar, criar, inovar, imaginar e na expressividade, apontando uma alternativa para a superação do aprendizado. A arte representa um conceito complicado de se demonstrar com clareza sua significação, pois existem formas diversificadas de percebê-la e de esclarecê-la, entretanto, podemos escolher certas fundamentações acerca do tema. Especialistas afirmam que a arte é algo que gira em torno de criar formas, que serão classificadas como estáticas ou dinâmicas. Vale ressaltar, que a arte adquire significação que a criança revela, através do seu modo de pensar, agir e interagir com os outros, a sua capacidade imensa de buscar, de explorar, de criar e aprender.

A arte tem um papel importante no processo de educação da criança por incorporar sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo, em seu aprendizado. A arte é uma linguagem que se manifesta de várias formas, ou seja, pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as suas formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, sempre tem algo a dizer.

2. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.

Embora comentar-se á mais à frente no trabalho algumas iniciativas relacionadas ao ensino de arte no Brasil datadas dos séculos XVI e XVII, comecemos pela Missão Francesa, em que de fato houve uma tentativa de estabelecer esse objetivo aqui no Brasil por critérios artísticos, não meramente de tentativa de controle ou forma de comunicação com povos de culturas diversas (os indígenas). Dom João VI tinha como missão tentar criar uma tradição artística no Brasil seguindo os moldes europeus. Essa tendência ainda permaneceu por bastante tempo. Entre o final do século XIX e o começo do XX ainda era dominante em nossas terras a reprodução de obras tidas como clássicas e o desenho geométrico, fortemente baseado em concepções matemáticas e na mera imitação, sem espaço para o exercício da criatividade. Na terceira década do século XX a arte então surge como atividade interdisciplinar, capaz de gerar ligações entre as diferentes disciplinas, mas ainda estando em um plano secundário e limitado ao simples cubismo.

Com a conhecida semana de Arte Moderna, a relação entre arte e educação no Brasil toma novos rumos, sofrendo alterações drásticas graças às ideias de livre expressão trazidas por figuras como Heitor Villa-Lobos, Mário de Andrade e Anita Malfatti, que entendiam a arte como uma forma de expressão autêntica da interioridade do sujeito, algo que, por possuir caráter subjetivo, não poderia ser ensinado.

Tais iniciativas tinham como arcabouço teórico os estudos e proposições de John Dewey, tomadas como base para algumas grandes reformas educacionais corridas em estados como Espírito Santo e Minas Gerais. Podemos citar como exemplo condensado de algumas das convicções de Dewey o excerto abaixo, de Liberalismo, Liberdade e Cultura:

Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se à difusão da informação "feita" e ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados. (DEWEY, 1970, p. 236)

Essa onda de atitudes voltadas para essa nova concepção de educação rendeu alguns frutos, como as intervenções de Mário de Andrade, que organizou ateliês para crianças em parques e bibliotecas, na época em que ocupava o cargo de Secretário de Cultura de São Paulo. Infelizmente a repressão do Estado Novo acabou mitigando essas grandes iniciativas por parte de diversos artistas brasileiros ligados ao modernismo.

Outras tentativas foram pulando-nos mais diversos cantos do país, durante os anos seguintes. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 colaborou para a manutenção de muitas das experiências iniciadas nos anos anteriores, mas no final das contas, com a chegada do Regime Militar, a arte incorporada ao ensino escolar de maneira integral foi uma ideia que acabou não vingando.

Se durante o início do Regime Militar a arte passou a fazer parte do currículo escolar, vale salientar que tudo não passou de maquiagem para esconder a verdadeira face de um sistema educacional baseado no tecnicismo e no automatismo. Não havia espaço para a criação, sendo que a cultura das artes das crianças terminou por ser direcionada para a representação de deveres cívicos, de confraternizações formais, de datas festivas do calendário nacional, sempre com o objetivo de uniformizar desumanamente a formação dos estudantes.

Com o enfraquecimento do Regime Militar e sua posterior aniquilação, a arte voltou a ganhar espaço no país, impulsionada pelos movimentos pós-modernistas, como a proposta triangular, que segundo Barbosa (1994) postula que o ensino de arte deve ocorrer através de três eixos: o estudo histórico da arte, a leitura, interpretação e compreensão da obra de arte e o fazer artístico em si, enquanto criação.

Cursos de mestrado e doutorado foram criados, e nos últimos anos da década de 80, mais de cem trabalhos acadêmicos sobre arte relacionada a alguma especificidade foram publicados. Também nasce a idealização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que agora incluiriam a arte na educação de maneira oficial e irrevogável, pelo menos em teoria, dando também suporte metodológico para o ensino de arte em sala de aula.

3. A ABORDAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A escola é um complemento ao universo familiar da criança. A união dos dois âmbitos gerará a multiplicação de estímulos necessária a seu desenvolvimento. O ser humano tem uma necessidade inata de explorar o desconhecido, de rumar em busca de novas informações, de transformar as experiências por que passa em um constructo complexo que se agrupa de maneira a dar novo significado ao conjunto.

É por esse motivo que as crianças jamais podem ser privadas de momentos que propiciem intensas manifestações de curiosidade, de colocar para fora seus pensamentos, seus anseios e suas queixas, suas dúvidas

e conclusões sobre o mundo. E é justamente no papel de articuladora da expressão que a arte é de suma importância para a maturação psicológica das crianças, pois por meio da música, da poesia, da dança, do teatro, da pintura, da escultura, entre tantas outras possibilidades, ela obtém meio de dar vazão à sua tensões internas.

A estética é uma forma de humanização, de compreensão da realidade que nos cerca, e estando a criança numa posição de quem busca o inexplorado, é a arte que lhe dará ferramentas para mergulhar nas entranhas do universo desconhecido que as cerca. Independentemente do conceito de arte a que estivermos nos atendo, como define Biasoli (1999), afirmando que o conceito de arte já foi entendido de diversas maneiras, como: arte enquanto atividade técnica; enquanto construção de elementos estéticos; enquanto recreação; enquanto forma de dar vazão a intenções e instintos, entre outras características desse fazer, o que de fato importa é que, em todos esses casos, a arte sempre possui um fim de expressão, de exposição de ideias conjugadas sobre a realidade externa.

3.1. RCNEI – As proposições do Referencial Curricular Nacional para a arte na Educação Infantil

Em primeiro lugar deve-se esclarecer que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não são um estabelecimento rígido para o trabalho educacional com crianças. A intenção desses documentos é servir de guia, como forma de orientação e sugestão de matérias e metodologias a serem utilizadas no intercurso escolar.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há interrelações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (RCNEI, 1998, p. 9)

Trata-se de uma reunião de três documentos, sendo que o último, Conhecimento de Mundo, se subdivide em Linguagem oral e Escrita, Movimento, Natureza e Sociedade, Matemática, Música e Artes Visuais.

Salientemos, portanto, que dessas ramificações do terceiro volume, nos interessam três, já que estamos interessados nas formas e objetivos da incorporação da arte ao ensino escolar: Movimento, Música e Artes Visuais, sendo as outras não propriamente âmbitos artísticos, embora possam perfeitamente se relacionar com o universo artístico, dependendo isto da capacidade de articulação interdisciplinar do professor.

3.2. PCN – As proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte na Educação Infantil.

Esses documentos trazem ao educador noções como o fato de que a arte é o instrumento capaz de gerar um ambiente ideal e servir como veículo para a subjetivação conjugada ao universo externo, ou seja, tem o poder de fazer com que o indivíduo engrandeça seus horizontes perceptivos, sensórias, reflexivos e imaginativos.

Segundo os idealizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é a arte aquela que pode abrir os olhos das crianças e permitir-lhes um melhor desfrutar do conhecimento exposto pelas outras disciplinas. Além disso, sendo a arte um objeto histórico por excelência, inserido num contexto social que sempre dialoga (mesmo que negativamente, em alguns casos) com o local e o global, é ela que permitirá aos alunos estabelecerem conexões com outras culturas, fazendo com que desde cedo os indivíduos tentam contato com a multiplicidade de facetas das tradições dos mais diversos povos. É muito interessante notar a forma como esses documentos caracterizam o reconhecimento da arte por um indivíduo de uma maneira muito aberta, completamente oposta à rigidez conservadora de conceitos de arte mais fechados e muito específicos. Segundo o texto, "para um cientista uma fórmula pode ser' bela', para um artista plástico, as relações entre a luz e as formas 'são problemas a serem resolvidos plasticamente'" (PCN – Arte, 1997, p. 27).

Esse trecho demonstra satisfatoriamente a preocupação dos idealizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de fazerem com que os educadores se preocupem intensamente com a necessidade de utilizar a arte como um meio unificador, de coesão entre culturas e povos, de despertar a empatia pelo desconhecido, eliminando possíveis preconceitos, já que ideias equivocadas e imediatistas surgem justamente quando não sabemos como interpretar o outro e queremos impor nossas próprias visões de mundo sobre esse outro, criando imagens negativas que se reforçam através dos estereótipos.

A arte então, nesse sentido, deve ser entendida como uma forma de estabelecer conexões entre diversas tradições, de permitir o contato com aquele que está distante, seja num estado diferente do país, num país vizinho ou mesmo num outro continente.

3.3. A arte sob a luz da legislação

A arte precisa se reverenciada no sentido holístico, cingindo diversas áreas e os

professores têm o dever de levar seus alunos a apreciar, analisar, refletir e experimentar a arte, pois todas as linguagens artísticas fazem parte do dia a dia deles. As artes visuais são alicerçadas em conhecimentos artísticos peculiares para dar valor essencial na escola e tornar-se mais interessante para o ensino aprendizagem.

Os professores devem fazer com que seus alunos tenham acesso e contato com os conhecimentos culturais básico para a vida em sociedade. A arte torna o indivíduo capacitado para entender a realidade com resiliência, o ensinando a ter determinação para mudar, tornando mais humana e acolhedora para se viver nessa sociedade. Pois a vinculação entre a linguagem artística e as outras linguagens, chega-se ao real sentido ao ensino da arte porque cada atividade artística tem uma característica singular de criação e produção de arte e idealização do mundo. Como podemos observar em Brasil, (1998, p.89).

As diretrizes mencionam que o ensino artístico na escola, além de proporcionar conhecimento sobre as diversas áreas da arte, oportuniza também a criança um fazer criativo em sua totalidade.

Desse modo é o docente que deve repensar em sua sala de aula, maneiras de usar o tempo, o espaço, a forma de lidar com os conteúdos e com o universo de informações, deixando para trás a fragmentação da educação que existia, dando lugar à significação do espaço de aprendizagem, para que os alunos cada um com suas singularidades culturais envolvam-se com mais criticidade na reconstituição particular da sabedoria cultural conquistada pela humanidade durante anos de experiências vividas.

O grande desafio do professor da educação infantil, atualmente é contribuir para a construção da realidade por meio da arte deixando as crianças livres para ciar. Inserindo um ensino onde as diferenças culturais permitam levar a criança a aflorar seu próprio potencial humano e criativo, aumentando a ligação existente entre a arte e a vida.

Os conteúdo da aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados. Convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.107)

As produções artísticas das crianças são janelas abertas para conhecermos cada um desses pequenos alunos, mais do que isso, são registros singulares de experiências estéticas únicas que o professor pode utilizar para ajudar essas crianças no seu desenvolvimento diariamente.

3.4. As artes visuais e a plasticidade do desenho infantil

Por essa mesma perspectiva Vygotsky (1991, p.127) comenta a experiência na atitude da criança que desenha: [...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo como base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos.

Ao pesquisar o significado do desenho na construção do saber, Pillar (1996,

p.51) afirma que "[...] ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo".

A interpretação da imagem visual tem grandiosa importância para o desenvolvimento infantil. O desenho proporciona que o mundo interior com o exterior se interliguem, ou seja a realidade se depara com a imaginação e o desejo de significar. Esses códigos visuais são necessários para as pessoas se conduzirem para vários locais com independência. Assim o desenho é estímulo para exploração do universo fantástico infantil.

Precisa observar atentamente que, envolve até mesmo a posição espacial que permite a adequada visibilidade, forma de compreensão do desenho da criança, evitando interpretações precipitadas. O desenho tem um caráter de metalinguagem que é a linguagem de formas de espaço, essas constituem tanto o meio como a maneira que compreendemos. As imagens para nossa imaginação.

Esses espaços tanto, possibilitam a ampliação da compreensão e da valorização do desenho espontâneo infantil e clarifica o quão é importante o ato de desenhar para a construção dos conceitos dos objetos e eventos que as crianças fazem.

4. MÚSICA E POESIA

4.1. Um histórico sobre música e poesia

O termo música vem do grego μουσική τέχνη (musiké téchne), que em tradução livre significa a arte das musas. É a arte que se ocupa da organização dos sons no espaço e no tempo, trabalhando com altura, intensidade, duração e timbre. Não se tem notícia de civilizações que jamais tenham produzido alguma forma de música. Massey (1996), em sua pesquisa sobre a história da música indiana, traz aos seus leitores a descoberta arqueológica de uma flauta cuja datação é estimada em pelo menos 40.000 anos de idade, construída em um fêmur de urso.

Já no século XIX, Darwin, em seu livro

A Descendência do Homem e Seleção em Relação ao Sexo apontava em seus estudos evidências de que a música teve um importante papel social na evolução humana, tanto para fins reprodutivos (parceiros com maiores habilidades em organizar os sons ritmicamente teriam vantagem em relação aos desfavorecidos nesse quesito), quanto para fins tribais, como um elemento agregador que dava coesão a um grupo, trazendo a sensação de pertencimento para seus integrantes.

De acordo com Bréscia (2003), para os gregos, a música tinha um caráter educador e civilizatório, sendo os aedos e rapsodos altamente reconhecidos por seu ofício de recitar poemas musicados (vale lembrar que música e poesia, na Grécia antiga, eram artes indissociáveis). Poemas como a Ilíada e a Odisseia e os comentários nas obras de pensadores gregos nos dão pistas sobre a valorização do ofício artístico naquele tempo.

Esses profissionais eram valorizados como guardiões de algo que se não era entendido especificamente como uma ciência (no conceito moderno), indubitavelmente era entendido como uma forma de conhecimento como nos demonstra os estudos de Pitágoras relacionando a música e a matemática. Havia um ideal civilizatório que não envolvia somente o conhecimento científico tal como entendemos hoje, mas também o artístico, o que para os gregos era, na verdade, duas faces de uma mesma moeda.

"Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura" (BRESCIA, p. 31, 2003).

Aristóteles, no seu clássico A Política, também postulava que a música deveria fazer parte da educação, se baseando na Odisseia para demonstrar a validade de seu apontamento:

"Em outro trecho, Ulisses [protagonista da Odisseia] não encontra espetáculo mais encantador do que ver todo o mundo alegre, nem tempero mais delicioso para os convivas do que ouvir a casa cheia de cantos de alegria. É, portanto, evidente que a música é uma excelente parte da educação e deve ser ensinada às crianças, senão como necessária ou útil para ganhar a vida, pelo menos como liberal e honesta. É a música a única no gênero dos talentos agradáveis e, se houver várias outras espécies, quais são elas? É o que diremos mais adiante". Baste-nos agora ter apoiado a autoridade dos antigos no plano da educação a que nos propomos, especialmente quanto à música. (ARISTÓTELES, p.48, data desconhecida)

Na Roma antiga, a música não dá nenhum grande passo, segundo o livro

História da música, de Ellmerich (1973 p.26-27), em que diz: "os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtude de sua tendência guerreira e de constantes preocupações nas lutas de conquista. Assim o florescimento artístico romano começa com subjugação da Grécia em 146 a.C". É muito provável que uma civilização como a romana tenha sim, trazido algumas inovações para o terreno da música, mas nossas fontes de documentação sobre o tema não são tão abundantes quanto às sobre esse aspecto da Grécia Antiga, por mais que historicamente o Império Romano seja mais recente.

A sistematização do conhecimento musical foi muito importante para a Igreja Católica, pois lhe permitiu dar maior coesão aos ritos praticados nas mais diferentes localidades. Como demonstram estudos como o de Nicholas Bell, Music in Medieval Manuscripts, felizmente, apesar de todas as condições precárias daqueles tempos, temos bastante documentação sobre as artes medievais. Na Alta Idade Média foi instituído o sistema do Trivium e do Quadrivium, sendo que o primeiro abrangia três estudos: a gramática, a dialética e a retórica, e o segundo abrangia a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. As escolas separavam crianças e jovens do sexo masculino de crianças do sexo feminino, mas eram abertas a todas as classes sociais (se muitas não faziam parte desse meio não era por proibição, mas por falta de recursos). Tais dados são apontados por Thomas Woods, em seu livro Como a Igreja Católica construiu a Civilização Ocidental.

O movimento musical dessa época (sec. IX ao XI), iniciou-se com os bardos da alta Idade Média. Foi o período em que floresceram as canções de gesta que exaltavam as proezas dos tempos heroicos e vieram a constituir mais tarde os grandes poemas épicos, como a célebre canção de Rolando, que tanta influência exerceu sobre a epopeia medieval. Pouco depois, apareceram no sul da França os primeiros exemplos da poesia lírica inteiramente cantada em língua vulgar e desenvolveu-se a arte dos trovadores. Foram estes que promoveram, especialmente na alta aristocracia, um movimento artístico a princípio ainda ligado à igreja, mas que logo dela se separou. Os hinos sacros começaram a ser substituídos pelo canto heroico e, o culto a Maria, pelo amor cortês. (BORGES, p. 2, 2002)

Com o crescimento do luteranismo e suas vertentes, a Igreja Católica viu-se obrigada a realizar um movimento de resposta, a contra reformas, que teve também impacto na música praticada dentro das igrejas. Se antes apenas o canto gregoriano era permitido, nesse período outros estilos nascentes começaram a ser admitidos, até culminarem na música renascentista que tempos depois seria substituída pela barroca, que ficou ca-

racterizada por ser o ápice da tecnicidade musical até aquele momento, tendo Bach como um de seus maiores nomes, que ficou muito conhecido por seu imenso domínio e desenvolvimento da técnica do contraponto, como mostra o estudo de Yearsley (2002). A ópera também começou a ganhar terreno na Europa, por sua complexidade capaz de abarcar temas muito variados, com diversos desdobramentos. Além de Bach e outros, podemos citar Vivaldi, que é um dos músicos mais conhecidos dessa época, sendo muito cultuado até os dias de hoje.

Então nasce o romantismo, que tem Beethoven como um de seus expoentes, um músico que, embora profundo conhecedor e tendo pleno domínio das técnicas clássicas, subverte as regras musicais vigentes até então e cria um estilo novo, que agradava ouvidos abertos à novidade e irritava os mais conservadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte deve ser entendida como um ofício educativo essencial, pois é ela quem permite e procura, através das idiossincrasias peculiares a cada pessoa, delinear a construção pessoal do gosto estético, servir de estímulo ao intelecto, e por essas características e outras já mencionadas neste trabalho, revela-se como um importante aparelho de desenvolvimento da personalidade do ser humano, ajudando-o a construir um senso moral sólido e mais humanizado.

O ensino de arte, portanto, não deve ficar restrito à intenção de formação de artistas (embora esta possibilidade possa vir a ocorrer, justamente por meio dos estímulos artísticos na infância). Fazer arte é pesquisar-se internamente, procurando pelas essências que nos regem enquanto parte de um mundo globalizado, o que nos entrega a capacidade de desenvolver as percepções através dos sentidos e da mente, a imaginação, a criatividade, a observação que quebra o parâmetro imediatista que cerca nossas vidas atualmente, e o raciocínio lógico, que é fundamental para a convivência em sociedade e para a resolução de problemas complexos que surgem em nossa existência.

E, por todos esses motivos, e acrescido o fato de que a escola é o ambiente social oficial para a construção de cidadãos conscientes de seus atos, deveres e atitudes, faz-se essencial a apresentação sistematizada do mundo da arte e suas mais distintas facetas para as crianças: o mundo da literatura, o mundo da dança, o mundo da música, o mundo do teatro, entre tantos outros.

E como preconiza a abordagem triangular, não somente deve ser ensinada a história e estimulada a interpretação dos objetos artísticos, mas também é imprescindível a criação direta dos alunos, seja por meio de oficinas, saraus, grupos de pintura, entre outras opções disponíveis para o educador.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BORGES, Cândida. MÚSICA NA IDADE MÉDIA. Disponível em: <Cândida Borges>. Acesso em: 10 setembro 2022.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. MOOSBURGER, Laura de Borba. "A origem da obra de arte" de Martin Heidegger: tradução, comentário e notas. Orientador André de Macedo Duarte. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em:

<http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos.pdf>. 10 setembro 2022.

PONTES, Gilvânia. A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções. Disponívelem:<http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilva nia.pdf>. 10 setembro 2020.

TASSI, Adelaide R. A importância da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. São Paulo: Vozes, 2002.

A DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PERCALÇOS

SÔNIA DE FRANÇA

RESUMO

A aprendizagem é um processo no qual nem todas as crianças seguem o mesmo ritmo. Uma das responsabilidades dos professores é detectar possíveis necessidades educacionais, derivadas de condições pessoais especiais ou de diferentes tipos de deficiências, para garantir que seus alunos progridam e se sintam integrados na sala de aula. Os alunos com necessidades educacionais especiais exigem um conjunto de medidas pedagógicas para compensar as barreiras que encontram no aprendizado. Essas medidas podem ser temporárias ou permanentes, dependendo das necessidades de cada aluno, e podem consistir em adaptações curriculares individualizadas ou adaptação de materiais e do ambiente para facilitar o aprendizado. Os professores devem trabalhar e implementar as medidas apropriadas para garantir a integração de todas as crianças com necessidades especiais no grupo ao qual pertencem, independentemente do grau de deficiência . Esta é uma questão de relevância na qual o ciclo educacional (Infantil, Primário ou Secundário) deverá ser levado em consideração. Em geral, professores e pedagogos devem proteger e colocar em prática uma série de atividades e jogos voltados à estimulação intelectual e motora, desenvolvimento da comunicação e habilidades emocionais.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Necessidades Educacionais; Responsabilidades

ABSTRACT

Learning is a process in which not all children follow the same pace. One of the responsibilities of teachers is to detect possible educational needs, derived from special personal conditions or from different types of disabilities, to ensure that their students progress and feel integrated into the classroom. Students with special educational needs require a set of pedagogical measures to compensate for the barriers they encounter in learning. These measures can be temporary or permanent, depending on the needs of each student, and can consist of individualized curricular adaptations or adaptation of materials and the environment to facilitate learning. Teachers must work and implement appropriate measures to ensure that all children with special needs are integrated into the group to which they belong, regardless of the degree of disability. This is a relevant issue in which the educational cycle (Infant, Primary or Secondary) should be taken into account. In general, teachers and educators must protect and put into practice a series of activities and games aimed at intellectual and motor stimulation, communication development and emotional skills.

Keywords: Learning; Educational Needs; Responsibilities

INTRODUÇÃO

As crianças com deficiência ainda estão entre as mais excluídas e invisíveis do mundo. Estima-se que um em cada dez nasça com deficiência ou a adquira durante a infância ou adolescência.

A implementação da Lei de Inclusão Escolar significa um grande esforço em termos dos recursos que o Estado deve investir para igualar as contribuições que as famílias estavam gastando para manter o antigo sistema de financiamento compartilhado. Nesse sentido, é pertinente perguntar como a Lei de Inclusão Escolar busca alcançar a melhoria desejada na qualidade da educação ?, especialmente se o foco estiver na correção de aspectos bastante econômicos do funcionamento do sistema educacional representado pelo copagamento e pela lucro. Espera-se que, quando a lei entrar em vigor, o foco não será mais a correção das iniquidades do sistema e o progresso será alcançado em direção ao objetivo central da lei, a saber, a verdadeira inclusão social.

A resposta à pergunta declarada em relação à melhoria da qualidade do ensino não é simples. É necessário considerar que a Lei da Inclusão faz parte de uma série de reformas promovidas pelo governo atual que incluem uma nova carreira profissional de ensino, fortalecimento da educação pública e consolidação de reformas anteriores, onde a criação de uma Superintendência e Qualidade da educação. Por outro lado, espera-se ter estabelecimentos de ensino e salas de aula que realmente representem a diversidade em termos socioculturais, étnicos e as necessidades educacionais específicas de cada aluno. Assim, a Lei da Inclusão deve ser entendida como uma transformação no sistema educacional, onde é necessário avançar na elaboração de material curricular,

O desafio é maior, considerando o aumento da imigração, a promoção de programas de integração escolar e o acesso efetivo aos estabelecimentos de ensino. Espera-se que esta oportunidade seja aproveitada por todos os atores ligados ao desenvolvimento da educação e que, promovendo comunidades educacionais mais diversas, seja possível contribuir para uma educação mais abrangente e de qualidade.

Para combater essa situação, o conceito de inclusão precoce busca contribuir para aumentar as expectativas de desenvolvimen-

to para todos os bebês, meninos e meninas, independentemente de suas habilidades. Quando famílias , cuidadores e profissionais são capazes de superar estereótipos e identificar oportunidades de mobilizar apoios, eles podem estabelecer uma seleção adequada de objetivos que apoiam seus esforços para alcançar a inclusão com qualidade e equidade.

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

No caso de crianças com deficiência, gerar grandes expectativas e promover seu potencial máximo de desenvolvimento implica a necessidade de reconfigurar as práticas e serviços educacionais que apoiam a inclusão. Isso é realizado por meio de uma série de ações e benefícios mediados por políticas e programas da primeira infância.

O DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

As deficiências e dificuldades conhecidas por todos não significam que uma importante evolução possa ser notada no reconhecimento desse direito humano essencial e na melhoria da percepção compartilhada de que essa luta contra todas as formas de discriminação enriquece humanamente toda a sociedade.

Apesar de os regulamentos atuais garantirem o acesso à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, o sistema escolar não está totalmente preparado para recebê-los.

Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação. (STAINBACK, 1999).

Os estabelecimentos que adotam educação inclusiva devem fazer ajustes no currículo para adaptar as metodologias usadas nas aulas, ou variar as formas de avaliação, respeitando a diversidade e trabalhando de acordo com os processos de aprendizagem dos alunos com Necessidades Especiais.

Supostamente, a inclusão veio substituir o paradigma anterior: integração. Uma perspectiva que representou um grande salto qualitativo na atenção a um grande número de crianças em idade escolar. Para crianças e adolescentes portadores de deficiência, foi decidido, por lei - e sem anestesia - que eles fossem integrados nas escolas correspondentes por meio da educação comum. A integração foi difícil e com muitas lacunas. Com tantas que, em muitas ocasiões, o próprio ambiente educacional - a priori e por definição, inclusive - o que ele fez foi segregar de uma maneira sorrateira, porque continuou a tratar crianças que estavam "se integrando" ao sistema chamado comuns, como crianças especiais.

A intenção era clara: adaptar (curricular e significativamente) alunos diversos à escola, quando deveria ter sido a escola (organizacional e culturalmente) que teria que ser transformada para responder a todos: o paradigma de uma escola para todos.

A conduta do professor em relação aluno será determinante para o auto-conceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo, dependem, em grande parte, dos componentes que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos. (CUBERO e MORENO, 1995, p.255).

Com uma integração mal estabelecida, a inclusão veio novamente, com muito pouca reflexão e treinamento, ele foi implantado às pressas em todo o sistema educacional e simplesmente substituímos: onde dissemos integração, agora escrevemos inclusão, como se fossem palavras sinônimos e intercambiáveis.

Começamos a erroneamente passar pela integração e inclusão como a mesma maneira tendenciosa de entender a diversidade, a diferença e a desigualdade na educação: concentrando-se na deficiência do aluno em vez de observar suas habilidades. Mais uma vez, os fundamentos de um "novo paradigma" foram lançados a partir de uma cultura distorcida. Ficamos muito iludidos ao acreditar que, apenas mudando a denominação, magicamente, mudaríamos culturas e, portanto, práticas. Mas não tem sido assim. Uma mudança, tudo deve ser dito, para a qual nem a visão social do déficit que continua a ter, nem as tendências homogeneizadoras da legislação educacional tradicional espanhola contribuíram.

Talvez o erro básico da inclusão seja a própria ideia que a sustenta: o fato de incluir implica a aceitação de que existem outros que são diferentes.

A revolução que possibilita a inclusão deve afetar o próprio coração do sistema educacional. Educar é inclusivo. Um desafio que envolve a transformação de currículos, estratégias organizacionais e culturas educacionais, ancoradas nos séculos passados, e um poderoso desenvolvimento inovador que aprimora ainda mais uma estrutura educacional ampla e flexível, que permite ensinar criatividade, autonomia organizacional e abertura da aprendizagem ao tecido bio-contextual que os constitui.

Falar em inclusão e educação é refletir sobre como transformar os sistemas educacionais para que se tornem espaços acolhedores, livres de barreiras de qualquer tipo ... amigáveis a todos. Espaços educacionais que permitem a todos os alunos, além de suas características específicas pode ser educado, ou seja, se desenvolver como um indivíduo inacabado.

A REALIDADE DO MUNDO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A palavra "deficiente" geralmente contém uma conotação pejorativa: um deficiente sofre de incapacidades, portanto a tentação de tratá-los como incompetentes é amplamente sentida. Mas uma criança deficiente é capaz de se envolver em coisas construtivas e, acima de tudo, é capaz de progredir. Infelizmente eles raramente têm a oportunidade de progredir.

[...] para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser consideras: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente. (DENARI, 2004 apud RODRIGUES, 2006, p.36)

Em termos globais, há muito espaço para progresso no campo dos direitos da criança com deficiência. Um desses progressos foi o fato de serem chamados de "crianças com deficiências" em vez de "crianças com deficiência".

De fato, o que é necessário para garantir os direitos da criança com deficiência é uma mudança de mentalidade. Além disso, as autoridades de todo o mundo devem tomar as medidas necessárias para introduzir uma estrutura jurídica e institucional que garanta a proteção das crianças com deficiência, permitindo que elas saiam de suas moradias escuras e que, necessariamente, permita que desfrutem de uma vida adequada, condições e oportunidades que merecem muito bem.

As crianças que não conseguem andar, ir à escola, brincar com os amigos ou levar uma vida independente por causa de sua deficiência são frequentemente órfãs ou abandonadas por causa de suas diferenças.

Segundo a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), (1989):

Deficiência- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Incapacidade- restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial, ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. Desvantagens- prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Considera-se que cerca de 150 milhões de crianças no mundo vivem com deficiência; 80% deles vivem em países em desenvolvimento. Na maioria das vezes, essas crianças não recebem o tratamento necessário e a maioria delas é discriminada.

Existem inúmeras causas de incapacidade. Infelizmente, é verdade que a maioria desses casos poderia ter sido evitada se tivessem sido fornecidos com prevenção e acesso adequados ao tratamento relevante. Na escritura, uma deficiência é causada principalmente por:

- Problemas genéticos
- Doença (poliomielite por exemplo)
- Desnutrição
- Guerra (particularmente através de minas anti-pessoais)
- Negligência sanitária
- Pobreza (que geralmente é seguida pelas seguintes causas mencionadas).

Uma deficiência de uma criança é fre-

quentemente seguida por sua marginalização na sociedade. Por exemplo, verifica-se que apenas cerca de 2% das crianças com deficiência têm acesso à educação.

Além disso, a deficiência assusta as pessoas. Muitas vezes, é estabelecido no coletivo consciente que uma deficiência é uma maldição ou uma punição por pecados cometidos por seus ancestrais. Em várias regiões do mundo, as crianças que sofrem de deficiência são isoladas, evitadas e consideradas intocáveis.

Esse tipo de coisa é principalmente flagrante nos países em desenvolvimento, onde a maioria das crianças com deficiência é analfabeta e vive completamente isolada do resto da sociedade. Muitas vezes, eles são forçados a implorar para se sustentar e vivem nas ruas em extrema pobreza.

Existe um risco crescente de crianças deficientes se tornarem vítimas infelizes da violência devido à sua incapacidade de se defender. Assim, a violência física, psicológica e emocional passa a ser uma triste realidade que as crianças com deficiência sofrem nos círculos doméstico, institucional e social.

Infelizmente, em alguns países, uma desvantagem física ou psicológica também pode ser a causa do infanticídio, devido ao ônus social e financeiro que as crianças com deficiência colocam em suas famílias.

A discriminação por deficiência é numerosa: em áreas como educação, alojamento, transporte e vida cultural, a maioria dos locais e serviços em questão é inacessível para pessoas que sofrem de deficiência. Os obstáculos são numerosos, sejam físicos (edifícios que não podem ser acessados por pessoas em cadeiras de rodas), institucionais (falta de pessoal qualificado, por exemplo, intérpretes profissionais de linguagem de sinais) ou até obstáculos que simplesmente resultam da intolerância.

Mesmo nos países desenvolvidos, pode-se observar uma certa discriminação que afeta as crianças deficientes: elas são mais frequentemente separadas de outras crianças, mantidas em instituições especiais afastadas da família, em classes especiais, etc. Assim, a oportunidade de se integrar à sociedade e posteriormente encontrar um emprego torna-se impossível.

As escolas normais ou regulares devem aumentar as suas capacidades para identificarem e integrarem as crianças com Síndrome de Down. O sistema de ensino tem de dar lugar à qualidade de ensino. Os programas mais integrados e individualizados não são um luxo, são necessidades do movimento de integração (FONSECA, 1987, p. 23).

O principal desafio em relação às crianças com deficiência em nossa região consiste na falta de dados adequados e comparáveis que permitam conhecer suas características sócio demográficas e monitorar estratégias de resposta.

A Organização Mundial da Saúde e o Banco Mundial estimam que mais de um bilhão de pessoas convivem com alguma forma de deficiência e falam de aproximadamente 100 milhões de crianças entre 0 e 14 anos com deficiência.

A inclusão precoce pode permitir o máximo potencial de desenvolvimento para todos os bebês, crianças, independentemente de suas habilidades e maneira de se relacionar com o mundo. Seu impacto é, portanto, ainda maior e mais relevante quando aplicado a crianças desfavorecidas devido à falta de treinamento sobre deficiência nesta fase.

Para mobilizar e integrar recursos de apoio e ferramentas inclusivas de qualidade, acessíveis a todas as famílias, o primeiro passo é identificar e georreferenciar recursos, instituições e pessoas com conhecimento, experiência e capacidade de apoio na abordagem de famílias de crianças com incapacidade. Atualmente, muitos recursos são desperdiçados devido à falta de visibilidade e barreiras burocráticas que impedem seu uso efetivo. Os acordos intersetoriais e interinstitucionais podem mudar isso, formando circuitos de inclusão precoce que conectam os recursos e as capacidades técnicas existentes nos níveis central e territorial.

INCLUSÃO PRECOCE COMO APOSTA NO DESENVOLVIMENTO

A educação é uma oferta que aspira a criar consentimento, na medida em que existe a possibilidade de assistir, de mostrar, de entrelaçar suas marcas nessa oferta e é isso que o professor deve promover. Para que um sujeito aprenda, é necessário que o Outro esteja lá, com seu interesse motivado causado, se não for assim, mesmo que tenha o currículo ideal, é letra morta.

Esse modo de estar no mundo de cada um é colocado em jogo, na forma de apresentação de cada sujeito; na maneira de estabelecer laços sociais com os outros e também na maneira como cada sujeito responde ao que representa uma ordem estabelecida, por exemplo, a instituição educacional.

A importância da tarefa educativa, como a busca e abertura de locais de conversação, com outros discursos que abrigam crianças e adolescentes; produzir um passo, algo novo no conhecimento, como uma maneira de lidar com o impossível, que produz um chamado, um desejo de conversar, pedir, trocar com outros.

A situação atual aumenta a vulnerabilidade social e econômica das pessoas com deficiência e de suas famílias. Para enfrentar

esses desafios, há várias áreas que podem ser melhoradas. Uma delas é a maneira pela qual a deficiência é conceitualizada e medida, para identificar as pessoas que precisam de apoio adicional. Outra é fechar a lacuna na qualidade dos serviços sociais para pessoas com deficiência, particularmente na educação. Além disso, poderia ser dado apoio aos cuidadores para evitar sobrecarga de trabalho.

De acordo com Mantoan:

A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende como democratização a massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (2004, p.38)

Uma das características mais preocupantes que afeta a sociedade hoje tem a ver com desigualdade, falta de coesão social e as tensões sociais resultantes. Por outro lado, há também uma tendência esperançosa que reconhece a diversidade e os direitos humanos como uma base sobre a qual toda sociedade moderna deve ser construída.

Uma maneira de mobilizar recursos integradores, em oposição às desigualdades, é através do reconhecimento precoce, desde o berço, de que todas as pessoas têm capacidades e pontos fortes para contribuir.

A partir da inclusão precoce, são promovidos ambientes que promovem direitos, sem exclusões ou discriminação. A erradicação de práticas discriminatórias e prejudiciais para a população em geral e para as crianças com deficiência em particular contribuirá para um melhor projeto de vida para essas crianças e suas famílias e, portanto, para toda a humanidade

Portanto, é essencial resolver esta grave discriminação sofrida por centenas de milhares de meninos e meninas em todo o mundo, pois, ao negarlhes acesso ao sistema educacional, eles também os privam da tão esperada igualdade, a fim de ser uma parte ativa da sociedade em vez de condená-los à pobreza ou marginalização.

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 alunos 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 às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento (FÁVERO, et.al., 2007, 45).

Algumas medidas que, apesar de impressas, são muito legais e, apesar de serem incluídas na mais recente lei educacional aprovada pelo governo espanhol, ainda não resolveram muitos dos desafios que o sistema educacional de nosso país precisa enfrentar para garantir uma educação inclusiva correta, que responda às necessidades de todos os alunos diante de abordagens discriminatórias, a fim de combater a estigmatização e a discriminação, alcançando assim uma integração social e trabalhista plena dos jovens com deficiência.

Dessa forma, educando as crianças em um ambiente igualitário em que a diversidade é considerada uma oportunidade de aprender, é possível reforçar a capacidade dessas crianças de superar barreiras, alcançar objetivos e, acima de tudo, para que respeitem -se dentro de um caminho que deve levá-los a maximizar a sua educação, trabalho e desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de inclusão e integração tornaram-se uma grande demanda, tornando-se um componente estratégico no fenômeno da globalização que hoje nos determina, e é por isso que a inclusão educacional veio a ser instalada no coração da escola e na escola.

Quando essa realidade é verificada, surgem questões sobre o que é mais eficaz na inclusão educacional; é mais valioso levar nossos alunos a objetivos mais objetivos, incorporando-os a experiências de aprendizagem concretas e relevantes, vinculadas a seus interesses e habilidades, ou, em alguns casos, estamos comprometidos em oferecer uma simples socialização nas diferentes modalidades de ensino de nosso sistema educacional.

Os desafios da inclusão educacional devem responder a duas questões fundamentais: garantir, em todos os níveis e espaços, a integração dos alunos.

A inclusão escolar é um conceito relacionado ao acesso e permanência dos cidadãos nas escolas. O objetivo principal é tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades.

Nesse caso, deficiências físicas ou motoras, altas habilidades, déficits cognitivos, autismo e outras condições sociais, emocionais e psicológicas devem ser levadas em consideração.

Essas condições particulares, que influenciam a forma como os alunos podem ser educados, são chamadas de "necessidades educacionais especiais"

A educação especial é entendida como

uma modalidade de ensino e um instrumento para a inclusão dos alunos. Os alunos com deficiência podem acessar serviços adaptados às suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIDID. Disponível e m : http://www.proreabilitação.com.br/papocafezinho/demetrio-praxedes-araujo/deficiencia-incapacidade-e-desvantagensconceituacoes> Acesso em 1 out. 2022.

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. DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D (org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, pp.35-36, 2006.

FÁVERO, E. A. Gonzaga; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/ SEED/MEC, 2007. Disponível em:

<http://www.afadportoalegre.org.br/left_bibliografia/livro_aee.pdf>. Acesso em 2 out.2022.

FONSECA, V da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Direito da Educação, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./ set. 2004.

STAINBACK, S. Inclusão: Um guia para educadores. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE DOCENTES E EDUCANDOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

THAÍS SANTOS DE ARAÚJO

RESUMO

Este artigo discorrerá sobre as relações interpessoais e o diálogo entre docentes e educando no Ensino Superior. O tema é de extrema importância para educadores e educadoras, visto que as relações são fatores decisivos para que as aprendizagens significativas ocorram, nesse contexto os métodos avaliativos, a didática, metodologia e recursos precisam ser adequados e estarem dentro do planejamento. O perfil dos educandos no Ensino Superior é plural, logo suas especificidades precisam ser consideradas, e o direito de aprender, ser garantido. O estudante não é um ser passivo, sem conhecimentos pelo contrário ele possui sua bagagem cultural e esta precisa ser considerada para que a aprendizagem ocorra. Historicamente o Ensino Superior passou por diversos contextos. Contemporaneamente, este é garantido como direito constitucional e tem a finalidade de estimular o pensamento reflexivo e o espírito cientifico. Este artigo tem como objetivo fomentar pesquisas na área de Docência no Ensino Superior e evidenciar uma perspectiva das relações interpessoais neste contexto.

Palavras-Chave: Relações Interpessoais; Diálogo; Ensino Superior.

ABSTRACT

This article discusses interpersonal relationships and the dialogue between teachers and educators in Higher Education. The theme is extremely important for educators and educators, since relationships are decisive factors for students to learn how to use what occurs, in what context the methods are evaluated, a didactic, the methodology and the resources used are being used and are within the planning. The profile of students in Higher Education is plural, so their specifics can be used, and the right to learn is guaranteed. The student is not a liability, without knowledge to the contrary and has his cultural background and should be considered for those who are learning. Historically, Higher Education has gone through different contexts. At the same time, this is guaranteed as a constitutional right and has the use of stimulating reflective thinking and scientific spirit. This article aims to promote research in the area of Teaching in Higher Education and to highlight a perspective of interpersonal relationships in this context.

KeyWords : Interpersonal Relations; Dialogue; University Education.

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior perpassou por diversos contextos no Brasil até a promulgação das legislações federais sobre educação.

A educação tem seus princípios e metas fundamentados no pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, ao longo da vida.

O Ensino Superior tem a finalidade de estimular o pensamento reflexivo e o espírito cientifico, ou seja, com os embasamentos da Educação Básica realizar novas pesquisas, possibilitando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e está relacionado às questões sociais, ao desenvolvimento da sociedade, conhecimentos culturais e de comunicação, entender as demandas do mundo contemporâneo, participação da população e universalização e aprimoramento da educação básica através da capacitação.

Os educandos, especialmente, entretanto não exclusivamente, do Ensino Superior possuem seus conhecimentos prévios, valores e crenças, nesse sentido cabe ao educador mediar situações de aprendizagens considerando essas particularidades, para torná-las significativas.

Este artigo visa discorrer sobre a importância do diálogo nas relações interpessoais no Ensino Superior, como ferramenta para a construção de uma educação mais participativa e efetiva. Não objetiva-se encerrar o assunto, pelo contrário, estimular mais pesquisas nesse campo.

PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O Ensino Superior no Brasil, em sua origem desenvolveu-se pautado em ideais políticos, religiosos e da classe dominante. Em uma perspectiva histórica, esse nível educacional começa a ser estruturado em 1808, controlado pelo Estado.

Consoante a Bortolanza (2017):

> As primeiras escolas superiores, criadas em 1808 perduraram até 1934, com um modelo de ensino superior voltado na formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (apud SAMPAIO, 1991).
>
> Alguns cursos eram considerados tradicionais e essenciais para a formação de um estrato social durante o Brasil Colônia. O Estado, como principal responsável pelo ensino superior, determinava as instituições a serem criadas, seus objetivos e os currículos. (BORTOLANZA, 2017, p. 7)

O controle do Estado relacionava-se com interesses individuais, logo geria as instituições pautadas na preservação de poderes, que se camuflavam nos interesses do Estado. Predominava o centralismo político e o regime imperial, logo o Ensino Superior surge no Brasil, dentro desse contexto. (BORTOLANZA,

2017, p. 7)

Após 1850, evidencia-se uma expansão gradativa das instituições e "O ensino superior propriamente dito manteve-se exclusivamente limitado às profissões liberais em meia dúzia de instituições isoladas de tempo parcial de suas atividades de ensino." (BORTOLANZA, 2017, p. 8)

Os marcos legais no Brasil propiciaram mudanças significativas principalmente relacionadas ao Ensino Superior. Sua descentralização e a criação de instituições privadas possibilitou ampliação e diversificação do ensino.

Consoante a Bortolanza (2017):

Com a queda da instituição Império e a Proclamação da República (1889), ocorreram grandes mudanças sociais no Brasil e a educação acompanhou essas mudanças. A Constituição da República

descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central e aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema de ensino. Entre 1889 e 1918, fruto dos efeitos dessa constituição, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país. (BORTOLANZA, 2017, p. 8)

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) efetiva a educação como direito de todos e dever Estado e isso possibilita sua democratização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em todos os seus períodos, representou avanços significativos para o ensino superior no Brasil. De acordo com Bortolanza (2017):

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia, com diminuição da centralização do MEC. A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didáticocientífica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas BORTOLANZA (2017 apud MEC, 2017)

Esses avanços foram importantes para a época, e refletem até a contemporaneidade. A educação, hoje, é um direito de todos, garantido em lei e dever do Estado em assegurá-lo, sem qualquer distinção.

Consoante às legislações federais vigentes, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A lei explicita os objetivos educacionais e alguns princípios para que a educação seja qualitativo e equitativo, em todos os níveis e modalidades:

Art. 3º 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

A educação deverá proporcionar igualdade de oportunidades para o acesso e permanência dos educandos sendo estes libertos à aprendizagem e ao pensamento, estando inseridos nas concepções de instituições educacionais democráticas e participativas.

Evidenciamos o direcionamento desses princípios educacionais à Educação Superior, o segundo nível que compões a educação escolar, no artigo 3º da LDB, em que discorre-se sobre o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (LEI DE DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO, 1996)

Tendo como base essas concepções e a legislação, além do percurso histórico do Ensino Superior, o conceituaremos.

O ENSINO SUPERIOR CONSOANTE ÀS LEGISLAÇÕES FEDERAIS

O Ensino Superior tem a finalidade de estimular o pensamento reflexivo e o espírito cientifico, ou seja, com os embasamentos da Educação Básica realizar novas pesquisas, possibilitando o desenvolvimento da ciência e tecnologia.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996) a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Além desses aspectos o Ensino Superior está relacionado às questões sociais, ao desenvolvimento da sociedade, conhecimentos culturais e de comunicação, entender as demandas do mundo contemporâneo, participação da população e universalização e aprimoramento da educação básica através da capacitação.

A Educação Superior abrange cursos sequenciais por campo do saber, de graduação, pós-graduação e extensão.

O Plano Nacional de Educação traz metas para o Ensino Superior, além da importância do Regime de Colaboração para que este nível educacional seja desenvolvido e abranja cada vez mais a sociedade:

No ensino superior que tanto os professores da educação básica quanto os demais profissionais que atuarão no município são formados, contribuindo para a geração de renda e desenvolvimento socioeconômico local. Por essas razões, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem participar da elaboração das metas sobre o ensino superior nos planos municipais e estaduais, vinculadas ao PNE. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.13)

A primeira meta está relacionada ao aumento da quantidade de matrículas no ensino superior e a qualidade na oferta e expansão e uma porcentagem para o ensino público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.13)

A segunda meta relaciona-se à qualidade no Ensino Superior e o perfil docente para se atingir o ensino qualitativo.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.13)

A última meta direciona-se à formação continuada e o estímulo e desenvolvimento de pesquisas: “Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. (Plano Nacional de Educação, 2014, p.13)

Para que o Ensino Superior alcance seus princípios objetivos e finalidades, nos dias atuais, é extremamente necessário reconhecer as especificidades da Docência no Ensino Superior.

CONCEITUALIZAÇÃO DA DOCENCIA NO ENSINO SUPERIOR

Etimologicamente a palavra docência origina-se do latim docere, que consoante a VEIGA (200?, p. 1) “significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. A utilização e apropriação do termo, na Língua Portuguesa nos discursos educacionais, é recente da-

tado de 1916. VEIGA (apud ARAÚJO 2004).

A docência está estritamente relacionada ao trabalho do professor, entretanto VEIGA (200?, p.1) evidencia a complexidade dessa função no contexto educacional

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. VEIGA (200?, p.1)

A autora Ilma Passos expõe os desafios dos docentes diante das novas demandas educacionais e não reduz o trabalho do professor apenas ao ato de dar aula. É necessário planejamento, visando os objetivos educacionais, consoante às particularidades do educandos do Ensino Superior, metodologia e materiais adequados e um método que avalie todo o percurso do estudante e não apenas à soma de conceitos.

O professor universitário possui inúmeras atribuições, especialmente três

"o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição." VEIGA (200? apud ZABALZA 2004)

Refletindo pautada nas legislações educacionais, nos princípios de educação para todos ao longo da vida, evidencia-se a complexidade das incumbências do professor, que relacionam-se com os ideais de Zabalza (2004):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

O campo da docência universitária amplia-se cada vez mais, de acordo com as demandas educacionais e sociais. De acordo com Veiga (200?):

A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 200?, p. 2)

As especificidades desta função a torna complexa e reconhecida enquanto profissão e de extrema importância para o desenvolvimento de pessoas e pesquisas.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ENSINO SUPERIOR

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (Freire, 1996)

Os ideais de Paulo Freire perpassam todas as etapas, níveis e modalidades da educação, possibilitando reflexões e críticas de aspectos do sistema educacional.

Os educandos, especialmente, entretanto não exclusivamente, do Ensino Superior possuem seus conhecimentos prévios, valores e crenças, nesse sentido cabe ao educador mediar situações de aprendizagens considerando essas particularidades, para torná-las significativas.

Outro aspecto importante é compreender que a educação embasa-se em diálogos e trocas, as aprendizagens ocorrem nas socializações, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Consoante a Freire (1996): "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". (FREIRE, 1996, p. 25)

Freire (1996) faz uma crítica à educação bancária que entende o educando como um receptor passivo do conhecimento, incapaz de exercer sua criticidade, e neste sentido o professor torna-se um mero transmissor de conteúdos.

Na Educação Superior o educador necessita ter a atenção e reflexão diante de suas práticas educativas. O estudante pode não conhecer os termos técnicos e científicos de determinada área, mas possuí seu conhecimento de mundo, a forma como resolve problemas cotidianos, suas hipóteses e valores. Estes aspectos não podem, em momento algum, serem desconsiderados, pelo contrário, servirão de alicerce para a aprendizagem significativa.

No ensino superior essas reflexões são essenciais, visto que o perfil de estudantes é diverso, as bagagens culturais são diversas e o docente da educação superior não pode receber seu estudante compreendendo-o

como um indivíduo ignorante, no sentido da falta de conhecimento.

As relações entre professor e estudante no Ensino Superior necessitam ser pautadas nas especificidades, para isso é necessário utilizar metodologias e métodos avaliativos que auxiliem o desenvolvimento integral do estudante e abranja as complexidades existentes nas relações interpessoais no Ensino Superior.

DIÁLOGO ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Ao pensar em educação libertadora, associa-se a dialogicidade e problematização na educação.

O diálogo, como fenômeno humano, em sua essência, relaciona-se à palavra e é fundamentado em duas dimensões: ação e reflexão, além desse aspecto, a busca pelos seus elementos constitutivos é essencial. Consoante à FREIRE 1996):

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. (FREIRE, 1996)

De acordo com os escritos de Paulo Freire, o diálogo associa-se à práxis, logo, as relações dialógicas são fundamentadas na ação e reflexão, sem sobrepor um pensamento ao outro, onde as aprendizagens e trocas ocorrem efetivamente. A palavra verdadeira, o diálogo, transforma o mundo e a realidade.

Ao contrário, o diálogo torna-se alienado e alienante, sacrifica-se a palavra em suas dimensões de ação e reflexão, isto posto a palavra inautêntica não transforma a realidade. (FREIRE, 1996)

Outra palavra constituinte da ação dialógica e do diálogo é o amor.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

O amor é fundamento do diálogo, mas também é o diálogo em si. Nesse contexto torna-se, essencialmente uma tarefa do sujeito e não dar-se-á em relações de dominação.

Ao pensar o diálogo no Ensino Superior, entende-se que o mesmo iniciase quando o docente planeja os possíveis diálogos que determinados componentes proporcionarão. De acordo com Freire (1996):

Dai que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Ao pensar no conteúdo programático, nos possíveis debates e aprendizagens, o docente do Ensino Superior, estará pensando no diálogo, nas especificidades dos seus educandos.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educando —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

O diálogo se contrapõe à educação bancária onde apenas o professor é o detentor dos conhecimentos e o aluno é um receptor passivo, que não participa da construção da aprendizagem. Uma educação libertadora se contrapõe a esses aspectos impositivos e não dialógicos.

Ao propor o contexto do Ensino Superior, observa-se ainda mais a importância de uma educação libertadora e dialógica, para o desenvolvimento pleno dos educandos, que estão sendo formados para atuar diretamente na sociedade e lidar com as complexidades da contemporaneidade. Para que as aprendizagens tornem-se significativas é extremamente necessário que haja diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante a Trajano (2013) “Educar é desenvolver o ser criativo que existe em cada educando, de modo a estimular as suas habilidades cognitivas e prepara-lo para o desenvolvimento significativo na sociedade”.

Levando essas concepções em consideração e a complexidade das relações interpessoais no Ensino Superior, conclui-se que o diálogo é a melhor ferramenta para uma educação libertadora, e para aprendizagens efetivas e significativas.

A educação ao longo da vida é um direito de todos, e para que ela ocorra, sendo forma de transformação social, faz-se necessário o diálogo reflexivo, além da consideração das especificidades e do contexto de cada educandos e educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O diálogo é extremamente importante nas relações interpessoais no Ensino Superior, visto que contrapõe-se a uma educação bancária e determinista, possibilitando ações

seguidas de reflexões e aprendizagens significativas, onde os educandos e educadores tornam-se agentes construtores da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 28 de outubro de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Planalto

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394/96. Brasília: MEC

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. Pp.77-95. 1996. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143567/mod_resource/content/3/Text o%207-Paulo%20Freire%20-%202Parte.pdf> Acesso em 01 de outubro de 2022.

GARCIA, Anderson; TRAJANO, Breno (org). Diálogos educacionais: Partilhando experiências, reconstruindo conhecimentos. Florianópolis: Traços e Capturas, 2013

MEC. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 15 de outubro de 2022.

VEIGA, Ilma. Docência universitária na educação superior. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf> Acesso em: 17 de outubro de 2022.

A CIÊNCIA NEUROLÓGICA DE PIERRE JANET: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA

RESUMO

O presente projeto visa apresentar possibilidades estratégicas teoria/prática no que tange a ciência neurológica de Pierre Janet. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria dissociativa cognitiva no desenvolvimento humano, especificando o infantil. O objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto teórico da dissociação cognitiva de Pierre Janet no desenvolvimento infantil. O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Pierre Janet, dissociação cognitiva e desenvolvimento infantil, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. O campo de estudo exposto no presente objeto é extenso, e é compósito de uma análise de fatores múltiplos e certas especificidades sobre o processo dissociativo. Utilizando a teoria psicológica de Janet e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre o entendimento do comportamento são amplamente discutidas, porém, quanto a aplicabilidade é plausível e reservada de cautela. O presente objeto propõe remeter aos aspectos condizentes positivamente a respeito do comportamento e conhecimento, a priori, respeitando os aspectos de criticidade.

Palavras-chave: Ciência Neurológica; Psicologia Pré Freudiana; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar possibilidades estratégicas teoria/prática no que tange a ciência neurológica de Pierre Janet. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria dissociativa cognitiva no desenvolvimento humano, especificando o infantil.

A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto ao direcionamento da teoria/prática da dissociação cognitiva. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto teórico da dissociação cognitiva de Pierre Janet no desenvolvimento infantil.

Assim, este artigo versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Pierre Janet, dissociação cognitiva e desenvolvimento infantil, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002, p. 58).

O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados.

O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica da Ciência Neurológica, Psicologia Pré Freudiana e Desenvolvimento Infantil. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

Ademais, o presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a aplicabilidade dos eixos estudados em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Pierre Janet nasceu em Paris e era apaixonado por ciências naturais, e este fato o direcionou para o estudo da medicina e da filosofia, frequentando a École Normale Supérieure e Sorbonne. Sendo que fora professor de psicologia em Sorbonne e Collège de France (ALVARADO, 2007).



Fonte: https://blogdobrunotavares.wordpress.com/2018/07/24/pierre-janet-um-psicologo-estuda-fenomenos-de-sonambulismo-por-jader-dos-reissampaio/

A partir de meados de 1880, e até 1910, houve grande interesse pelo distúrbio da "dissociação", isto é, quando alguns processos mentais se separam da consciência do indivíduo ou da sua personalidade cotidiana.

A dissociação moderada, em que o mundo se assemelha a um "sonho" ou algo "irreal", é comum e afeta a maioria das pessoas em algum período da vida.

É frequentemente causada por doenças, como a gripe, ou drogas, como o álcool, e pode ocasionar uma perda de memória parcial ou total durante ou após o período de dissociação.



Fonte: https://geracaoamanha.org.br/principios-da-primeira-infanciasegundo-a-neurociencia/

Em casos raros, descritos na época como "distúrbio de múltipla personalidade", o indivíduo parece ter duas ou mais personalidades distintas. Esses exemplos extremos são hoje classificados como "distúrbio de identidade dissociativa" (ROUDINESCO & PLON, 1998).

O médico e filósofo francês Pierre Janet é reconhecido como o primeiro a estudar e descrever a dissociação como um problema psiquiátrico. No final dos anos 1880 e início da década de 1890, Janet trabalhou no Hospital Salpêtrière, em Paris, onde atendeu pacientes que sofriam de "histeria".

Publicou estudos sobre casos de várias mulheres que apresentavam sintomas extremos. Uma paciente chamada "Lucie", por exemplo, era geralmente calma, mas de uma hora para outra ficava agitada, chorava e parecia aterrorizada sem razão aparente.



Fonte: https://marcelolopes10.com.br/criancas/criancas-com-cerebromais-ativos-que-os-adultos/

Parecia ter três personalidades diferentes, as quais Janet nomeou de "Lucie 1", "Lucie 2" e "Lucie 3", e as assumia sem qualquer aviso, sobretudo quando estava hipnotizada. Lucie 1 possuía apenas "suas próprias" memórias. Bem como Lucie 2, mas Lucie 3 podia relembrar eventos relacionados às três personalidades (BLASER, 2015).

Significativo era o fato de Lucie 3 recordar uma experiência traumática que lhe ocorrera aos sete anos de idade, durante as férias, em que se sentira aterrorizada por dois homens escondidos atrás da cortina (NEGRO JUNIOR, 1999).

O drama da infância de Lucie, concluiu Janet, era a causa de sua dissociação. "Ter o corpo na postura de quem está aterrorizado é sentir a emoção do terror".

E, se essa postura é causada por uma ideia subconsciente, o indivíduo terá apenas a emoção em sua consciência e não saberá porque se sente daquela maneira, como escreveu em Psychological Automatism (JANET, 1989).



Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/15869/por-que-a-relacaoentre-pobreza-e-capacidade-de-um-estudante-nao-e-simples

Quando tomada pelo terror, Lucie dizia "estou como medo e não sei porquê". O "inconsciente", para Janet, "está tendo um sonho, no qual existe homens atrás da cortina".



Fonte: https://pt.linkedin.com/

Janet dizia acreditar que eventos traumáticos e estresse podiam ocasionar dissociação em qualquer pessoa predisposta. Janet chamou de

"subconsciente" a parte da mente que acreditava ser a responsável pelo comportamento incomum e perturbado.

Mas, Sigmund Freud considerou o termo vago demais e resolveu batizar de "inconsciente" a fonte dos problemas mentais dos indivíduos. Freud, além disso, levou adiante as ideias de Janet e declarou que a dissociação era um "mecanismo de defesa" universal (ELLENBERGER, 1994).

Pierre Janet destacou também "a existência e a importância de processos inconscientes na estrutura psicológica das perturbações nervosas e psíquicas".

Cujo, hipnotismo propagado por Freud, ingressava nas fantasias mórbidas dos pacientes.

Sendo que, Freud considerava que estes existem na esfera inconsciente de espírito. Sua descoberta foi identificar a verdadeira natureza da atividade do inconsciente e sua exploração (JUNG, 2013, p. 75).

Sendo assim, para Pereira (2008):

A personalidade seria constituída de uma instância que conserva as organizações do passado" e de outra "que sintetiza e organiza os fenômenos presentes. Tais instâncias, em condições normais, funcionariam de forma harmônica e integrada. Contudo, determinadas situações mórbidas, notadamente as manifestações histéricas de tipo amnésico e/ou anestésico, bem como os estados de personalidades múltiplas ou dissociadas colocariam em evidência a disjunção entre diferentes instâncias do psiquismo, com estreitamento temporário do campo da consciência, decorrente de uma diminuição na capacidade de síntese, a qual deveria dar ao eu sua aparência de unidade coerente. (PEREIRA, 2008, p.304)

Necessariamente, Pereira (2008) acrescenta que "a existência de uma seconde conscience, subjacente ao pensamento normal e composta de lembranças, representações, imagens e sensações, que seria capaz ainda de determinar o comportamento a despeito da consciência imediata do sujeito".

Sendo assim, vale destacar que Janet sustentava uma concepção psicológica da psicopatologia da histeria, propondo que o tratamento se daria por meios psicoterapêuticos.

A histeria ou perturbações histéricas permitia, segundo Janet, perda da coesão interna e certos aspectos da cognição passariam a funcionar de maneira autônoma. Sendo assim, as alucinações, delírios, obsessões seriam decorrentes da perda de capacidade de síntese do psiquismo (FREUD, 1976).

O trauma e a fraqueza herdada da capacidade de síntese psíquica são os fatores que permitiram que tais elementos mentais passassem a ocupar um papel tão importante nos estudos dos estados psicológicos e patologias. Sua teoria centrava-se nas noções de tensão e de força psicológicas.

Para Janet, todas as funções mentais e todas as lembranças "são

integradas em uma personalidade unificada e dominada pelo 'eu', cujo traço central é a consciência da identidade pessoal" (NICOLAS, 2003, p. 10).

Para Pereira (2008) é nesta vertente, o senso estrito entre forças, como o "fracasso na capacidade da síntese psíquica ocasionado pela ação de traumas psíquicos agindo sobre uma personalidade predisposta por uma hereditariedade marcada pela degenerescência conduz ao aparecimento dos fenômenos psicopatológicos da dissociação psíquica."

De forma, a tecer considerações com a teoria de Janet, no artigo de 1894, intitulado "As neuropsicoses de defesa", Freud denota esclarecidamente as diferenças fundamentais entre seu ponto de vista e aquele sustentado por Janet:

De acordo com a teoria de Janet (1892-4 e 1893), a divisão da consciência é um traço primário da modificação mental na histeria. É baseada em uma fraqueza inata da capacidade de sínteses psíquicas, na estreiteza do "campo da consciência" (champ de la conscience), que na forma de um estigma psíquico, evidencia a degeneração dos indivíduos histéricos. (FREUD, 1894, p. 54)

Vale elencar que a teoria de Janet foi colocada em segundo plano por décadas, porque não se acreditava no uso de hipnose na investigação e no tratamento de doenças de ordem mental.

Mas, no final do século XX, sua teoria instigou interesse nos estudos sobre distúrbios dissociativos (HART, 1996).

Nesta lógica, por exemplo, pode parecer que os traumas infantis foram esquecidos, mas, de acordo com Janet, é frequente que permaneçam na parte "subconsciente" da mente, dando origem a problemas mentais na vida adulta.

Desta forma o "subconsciente" passa a ser considerado como uma coleção de memórias que formam os esquemas mentais e ordenação do indivíduo e o meio.

Sendo assim, o indivíduo, em tenra

idade, pode experimentar “emoções veementes”, e apresentar incapacidade mental para parear as experiências aterrorizantes com os esquemas do subconsciente.

Desta forma, a integração das memórias da experiência traumática não conseguiria ser integradas na consciência, e dela permaneceriam dissociadas, assim como do controle voluntário (HART, 1996).

Desta forma, os resíduos de memória traumática permaneceriam,

inconscientes, como “ideias fixas”, que não poderiam ser “eliminadas” eclodindo na consciência como percepções abundantes de terror, preocupações obsessivas e re-experimentações somáticas sob forma de reações ansiosas (JANET, 1989).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo de estudo exposto no presente objeto é extenso, e é compósito de uma análise de fatores múltiplos e certas especificidades sobre o processo dissociativo.

Utilizando a teoria psicológica de Janet e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre o entendimento do comportamento são amplamente discutidas, porém, quanto a aplicabilidade é plausível e reservada de cautela.

Assim, este artigo propõe remeter aos aspectos condizentes positivamente a respeito do comportamento e conhecimento, a priori, respeitando os aspectos de criticidade.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, C. S. et al. Perspectivas históricas da influência da mediunidade na construção de idéias psicológicas e psiquiátricas. Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo), v. 34, p. 42-53, 2007.

BLASER, J. G. Multiplicando a consciência: a dissociação e suas consequências segundo Pierre Janet. 2015.

ELLENBERGER, H. Histoire de la découverte de l’inconscient. Paris: Fayard, 1994

FREUD, S. As neuropsicoses de defesa. In: Edição Standard Brasileira das

Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. São Paulo, Imago, 1976. v.

III, p. 55-73.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

HART, O. Ian Hacking on Pierre Janet: Observations. Dissociation, v. 9, n. 1, p. 80-84, 1996.

JANET, P. L’automatisme psychologique. Essai de psychologie expérimentale sur les formes inférieures de l’activité humaine. Paris: Félix Alcan (Reimpresso pela Société Pierre Janet, Paris, 1973), 1989.

JUNG, C. G. O desenvolvimento da personalidade. 14. ed. Tradução de Frei Valdemar do Amaral. Petrópolis: Vozes, 2013.

NEGRO JUNIOR, P. J.; PALLADINO-NEGRO, P.; LOUZÃ, M. R. Dissociação e transtornos dissociativos: modelos teóricos. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 21, p. 239-248, 1999.

NICOLAS, S. Introduction de l’éditeur. In: JANET, P. (1892). Conférences à la Salpêtrière: anesthésie, amnésie et suggestion chez lês hystériques. Paris: L’Harmattan, 2003. p. 7-13.

PEREIRA, M. E. C. Pierre Janet e os atos psíquicos inconscientes revelados pelo automatismo psíquico das histéricas. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, v. 11, p. 301-309, 2008.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. Dicionário de psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO - EDIÇÕES 2022	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2021
FEVEREIRO	05/01/2022
MARÇO	05/02/2022
ABRIL	05/03/2022
MAIO	05/04/2022
JUNHO	05/05/2022
JULHO	05/06/2022
AGOSTO	05/07/2022
SETEMBRO	05/08/2022
OUTUBRO	05/09/2022
NOVEMBRO	05/10/2022
DEZEMBRO	05/11/2022

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL